



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR  
Ciências Sociais e Humanas

**Compreensão de discursos monológicos.  
Explicações verbais: lição e conferência magistrais.**

**Francisco Esteves Leal**

Tese para obtenção do Grau de Doutor em  
**Psicologia**  
(3º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor Manuel Joaquim Loureiro  
Coorientador: Prof. Doutor Emilio Sánchez Miguel

**Covilhã, Junho de 2018**

*Compreensão de discursos monológicos. Explicações verbais: lição e conferência magistrais.*

## **Dedicatória**

Ao meu pai Jerónimo

*Compreensão de discursos monológicos. Explicações verbais: lição e conferência magistrais.*

## **Agradecimentos**

O presente trabalho tem uma essência científica dialógica. Nele ecoam várias vozes que generosamente me acompanharam. A todas elas manifesto o meu agradecimento.

Gostaria de agradecer de forma particular aos meus orientadores o compromisso e disponibilidade que dispensaram ao meu projecto.

Dirijo também o meu agradecimento a minha família e amigos próximos pelo apoio e incentivo que deles recebi.

Por último gostaria de tecer um agradecimento sincero à UBI e à Faculdade de Psicologia da Universidade de Salamanca, pelo facto de constituírem marcos importantes na minha progressão científica.

*Compreensão de discursos monológicos. Explicações verbais: lição e conferência magistrais.*

## Resumo

O surgimento do interacionismo como novo paradigma, provocou uma reconfiguração nas ciências sociais. As disciplinas comprometidas com o estudo do discurso não escaparam a esta reconfiguração. Esta reconfiguração traduziu-se numa reconceptualização das noções de comunicação, linguagem, texto e discurso e, num interesse crescente pela noção de relação. Esta epistemologia trouxe, também com ela, uma renovação das agendas e dinâmicas investigativas, com novas temáticas e novas metodologias, no domínio do estudo sobre o discurso. As investigações passaram a ser desenvolvidas na base de um eclectismo em forma de constelações multidisciplinares e cada vez mais interdisciplinares. Seguindo esta tendência integradora, ancoramos o nosso estudo de dois géneros discursivos monológicos e magistrais, a lição magistral e a conferência, nas propostas interacionistas de Goffman, de Bakhtin e de Vygotsky, e em algumas correntes e autores (linguística textual-interactiva, modelo genebrino, corrente do processamento do discurso, proposta de Kerbrat-Orecchioni) que abraçaram a epistemologia do interacionismo e, aplicaram metodologias fundadas nos seus princípios. Com este enquadramento, propomo-nos globalmente com o nosso trabalho, evidenciar a validade da definição de discurso, procedente da teorização de Palo Alto: o discurso tal como outra qualquer forma de comunicação, é indissociavelmente “conteúdo” informativo e “relação”. Para tal, com base nos recursos teóricos evidenciados, construímos uma grelha de observação que aplicámos a duas formas de discurso monológico: lição e conferência magistrais. Como resultado, deparámo-nos com uma proposta de metodologia de análise de análise do discurso monológico, que, sem prejuízo de esforços complementares de validação se revelou efetiva.

## Palavras-Chave

Interacionismo, discurso, texto, relação interlocutiva, “facework”, cortesia, dialogismo, interação discursiva, negociação, articulação do discurso, mediação discursiva

*Compreensão de discursos monológicos. Explicações verbais: lição e conferência magistrais.*

## **Abstract**

The emergence of interactionism as a new paradigm has provoked a reconfiguration in the social sciences. The disciplines committed to the study of discourse did not escape this reconfiguration. This reconfiguration was translated into a reconceptualization of the notions of communication, language, text and discourse and, in a growing interest in the notion of relation. This epistemology also brought with it a renewal of agendas and investigative dynamics, with new themes and new methodologies, in the field of discourse study. The investigations began to be developed on the basis of eclecticism in the form of multidisciplinary and increasingly interdisciplinary constellations. Following this integrative tendency, we anchor our study of two monological and magisterial discursive genres, the lecture and lecture, in the interactional proposals of Goffman, Bakhtin and Vygotsky, and in some currents and authors (textual-interactive linguistics, Geneva model, Current of speech processing, Kerbrat-Orecchioni proposal) that embraced the epistemology of interactionism and applied methodologies based on its principles. With this framework, we propose globally with our work, to highlight the validity of the definition of discourse, derived from Palo Alto's theorization: discourse as any other form of communication, is inseparably informative "content" and "relation". To do this, based on the theoretical resources evidenced, we constructed an observation grid that we apply to two forms of monological discourse: magisterial lesson and talk. As a result, we came across a proposed analysis methodology of monological discourse analysis, which, without prejudice to complementary validation efforts, proved to be effective.

## **Keywords**

Interactionism, discourse, text, interlocutive relation, facework, politeness, dialogism, discursive interaction, negotiation, articulation of discourse, discursive mediation.

*Compreensão de discursos monológicos. Explicações verbais: lição e conferência magistrais.*

# Índice

Lista de Figuras	XIX
Lista de Tabelas	XXII
Lista de acrónimos	XXIX
Introdução	1
PARTE I - ANCORAGENS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	5
Capítulo 1 - Ancoragens teóricas	6
1.1 O interacionismo	6
1.1.2 Mutações conceptuais provocadas pela epistemologia interacionista	9
1.1.2.1 Uma nova concepção de comunicação e linguagem.	9
1.1.2.1.1 Abandono da concepção tradicional de comunicação	9
1.1.2.1.2 Nova visão da linguagem	9
1.1.3 Algumas abordagens / correntes que seguem o paradigma interacionista.	11
1.1.3.1 O dialogismo de Bakhtin	11
1.1.3.2 A perspectiva de Goffman	13
1.1.3.3 A psicologia	16
1.1.3.3.1 A perspectiva de Vygotsky	16
1.1.3.3.2 A corrente cognitiva do processamento discursivo	18
1.1.3.3.3 A psicologia social / psicologia discursiva	19
1.1.3.4 A comunicação na Escola de Palo Alto	20
1.2 Discurso e texto	22
1.2.1 O percurso do conceito de discurso	23
1.2.2 O percurso do conceito de texto	27
1.2.3 A distinção texto/discurso na actualidade	29
1.2.4 A nossa opção: o discurso como informação e relação	30
Capítulo 2 - Ancoragens metodológicas	35
2.1 Introdução	35
2.2 Ancoragens metodológicas para operarmos na vertente do conteúdo.	35
2.2.1 Ancoragem empírica à linguística textual-interactiva	37
2.2.2 Ancoragem empírica ao modelo de Van Dijk e Kintsch (1983)	40
<i>Descrição geral do modelo</i>	40
<i>Adopção da “proposição” como unidade mínima de</i>	41

	<i>representação semântica do conhecimento no sistema cognitivo</i>	
	<i>Funcionamento dinâmico, em rede, de três níveis representacionais de base proposicional e que estão ligados hierarquicamente</i>	42
	<i>A transposição de elementos do modelo de van Dijk e Kintsch (1983) para a nossa investigação empírica</i>	45
	<i>O conceito de proposição</i>	46
2.2.3	Ancoragem empírica à proposta de Blanche-Benveniste	48
2.2.4	Ancoragem empírica ao Coh-Metrix	51
2.3	Ancoragens metodológicas para operarmos na vertente da relação	55
2.3.1	A preservação do equilíbrio interacional e o desenvolvimento harmonioso da interação	55
2.3.1.1	A proposta de Goffman: o “facework”	57
	O conceito de “face” e de “território”	57
2.3.1.2	A “cortesia”	59
2.3.1.2.1	Definição de cortesia	59
2.3.1.2.2	Função das estratégias de cortesia	60
2.3.1.2.3	A proposta de Kerbrat-Orechioni	61
2.3.2	O desenvolvimento da relação	65
2.3.2.1	Introdução.	65
2.3.2.2	O estudo da relação no Modelo de Kerbrat-Orechioni.	66
2.3.2.2.1	A instauração da distância “horizontal” e “vertical”, entre os interactantes, segundo Kerbrat-Orechioni.	67
Capítulo 3 -	Questões associadas a especificidades do nosso corpus empírico	70
3.1	Introdução	70
3.2	Os discursos monológicos e magistrais	70
3.2.1	O discurso magistral	71
3.2.1.1	Contornos do debate em torno das aulas em forma de lições magistrais.	71
3.2.1.2	Um olhar actual sobre os discursos monológicos de divulgação de conhecimentos: “lição magistral” e “conferência”	73
3.2.1.2.1	Os discursos monológicos desde o dialogismo bakhtiniano	73
3.2.1.2.2	Os géneros discursivos “lição magistral” e “conferência” na abordagem de Goffman	74
3.3	O conceito de “expertise”	77
3.3.1	Evolução do conceito	77
3.3.2	Elementos para a definição de uma “expertise” discursiva referente aos discursos monológicos, plasmados em aulas e conferências magistrais	80

3.3.2.1	Competências orientadas para a vertente do conteúdo informativo	80
3.3.2.2	Competências orientadas para a relação entre os interactantes	81
3.4	A traduzibilidade nos estudos sobre o discurso	83
Capítulo 4 -	Questão investigada, objectivos e hipóteses	91
PARTE II -	DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO	93
Cápítulo 5 -	Material e método	94
5.1	Apresentação do trabalho empírico	94
5.2	Justificação da escolha dos participantes e descrição dos <i>corpora</i>	95
5.3	Instrumentos	98
5.4	Planos e dimensões de análise	99
5.4.1	Plano do texto informativo	100
5.4.1.1	Dimensão 1 - A construção do texto	101
	1)Sub-dimensão 1: a coesão textual	102
	2)Sub-dimensão 2: complexidade estrutural das proposições derivadas da estrutura linguística de superfície	102
	3)Sub-dimensão 3: a progressão textual	102
	<i>a. Nível dos processos de retoma</i>	103
	<i>b. Nível do processo de elaboração e expansão</i>	104
	<i>c. Nível da organização temática</i>	104
5.4.1.2	Dimensão 2 - O envolvimento do destinatário na interação, isto é, a orientação da intervenção para o destinatário.	104
	1) Subdimensão 1: a apelação directa	105
	2) Subdimensão 2: a diafonia	105
	3) Sub-dimensão: a dialogalidade	106
5.4.2	Plano da relação interpessoal	106
5.4.2.1	Dimensão 3 - O trabalho de figuração ou imagem, com procedimentos de cortesia.	107
5.4.2.2	Dimensão 4 - A gestão da relação interpessoal.	107
5.5	Categorias de análise	108
5.5.1	Plano do texto informativo	108
5.5.1.1	Dimensão 1: A construção do texto	108
5.5.1.1.1	Sub-dimensão 1: A coesão textual	109
	<i>a. Categoria de análise: o conector coesivo</i>	109
5.5.1.1.2	Sub-dimensão 2: A complexidade estrutural das proposições	110
	<i>a. Categoria 1: a proposição simples</i>	111

b. Categoria 2: a proposição composta	111
c. Categoria 3: a proposição complexa	111
d. Categoria 4: a proposição híbrida	112
5.5.1.1.3 Sub-dimensão 3: A progressão textual	112
a. <i>Nível dos processos de retoma</i>	112
A repetição	112
A Reformulação Parafrástica	114
A Recapitulação	115
b. <i>Nível do processo de elaboração e expansão</i>	116
O exemplo	116
A Reformulação não parafrástica	117
A Evocação	117
A inserção	118
c. <i>Nível da organização temática</i>	119
ST, IT, SCT e Rec's	120
5.5.1.2 Dimensão 2 - O envolvimento monológico do alocutário pelo locutor	121
5.5.1.2.1 Sub-dimensão 1: A apelação directa	121
5.5.1.2.2 Sub-dimensão 2: A diafonia	122
A diafonia simples	122
A diafonia dialogal	123
5.5.1.2.3 Sub-dimensão 3: a “dialogalidade”	125
5.5.2 Plano da relação interpessoal	128
5.5.2.1 Dimensão 3 - Trabalho de figuração ou imagem (facework)	128
Categoria: O FTA	128
Categoria: O FFA	129
5.5.2.2 Dimensão 4 - Gestão da relação interpessoal	130
a. O “ <i>relacionema horizontal</i> ” ou “ <i>relacionema proxémico</i> ”	130
b. O “ <i>taxema</i> ” ou “ <i>relacionema vertical</i> ”,	132
5.6 Procedimento	135
5.6.1 Gravação dos dados	135
5.6.2 Transcrição dos dados	135
5.6.3 Tradução das transcrições para português	136
5.6.4 Análise dos dados	136
Capítulo 6 - Estudo 1: Lição Magistral	138
6.1 Vertente do “conteúdo”	138
6.1.1 Introdução	138

6.1.2	Dimensão 1 - A construção do texto	138
6.1.2.1	Sub-dimensão 1: a coesão textual	139
6.1.2.1.1	Resultados	142
6.1.2.1.2	Discussão	169
6.1.2.2	Sub-dimensão 2: complexidade estrutural das proposições derivadas da estrutura linguística de superfície.	173
6.1.2.2.1	Resultados	176
6.1.2.2.2	Discussão	179
6.1.2.3	Sub-dimensão 3: A progressão textual	184
6.1.2.3.1	Nível dos processos de retoma	184
	A. A repetição	184
	A1. Resultados	186
	A2. Discussão	189
	B. A reformulação parafrástica	190
	B.1 Resultados	193
	B.2. Discussão	196
	C. A recapitulação	196
	C1. Resultados	198
	C.2 Discussão	199
6.1.2.3.2	Nível do processo de elaboração e expansão	199
	A. O exemplo	199
	A. 1 Resultados	199
	A.2 Discussão	199
	B.A reformulação não parafrástica	200
	B1. Resultados	201
	B.2 Discussão	202
	C. A evocação	203
	C.1 Resultados	204
	C2. Discussão	205
	D.A inserção	206
	D.1 Resultados	208
	D2. Discussão	216
6.1.2.3.3	Nível da organização temática	219
6.1.2.3.3.1	Resultados	221
6.1.2.3.3.2	Discussão	229
6.1.3	Dimensão 2 - O envolvimento do alocutário nas intervenções monológicas do locutor.	230
6.1.3.1	Sub-dimensão 1: A apelação ao destinatário	230
6.1.3.1.1	Resultados	233
6.1.3.1.2	Discussão.	236

6.1.3.2	Sub-dimensão 2: a diafonia	236
6.1.3.2.1	Resultados	236
6.1.3.2.1.1	Diafonia simples	236
6.1.3.2.1.2	Diafonia dialogal	236
6.1.3.2.2	Discussão	238
6.1.3.3	Sub-dimensão 3: a “dialogalidade”	238
6.1.3.3.1	Segmentação da interação em unidades monológicas (intervenções) e unidades dialógicas (intercâmbios)	239
6.1.3.3.2	Resultados	252
6.1.3.3.3	Discussão	254
6.2	Vertente da relação	258
6.2.1	Dimensão 3 - O trabalho de figuração ou actividade de imagem	259
6.2.1.1	A actividade de imagem auto-cêntrica, com recurso à atenuação	260
6.2.1.1.1	Resultados	263
6.2.1.1.2	Discussão	266
6.2.1.2	A actividade de imagem auto-cêntrica e alo-cêntrica com recurso à intensificação	268
6.2.1.2.1	Resultados	271
6.2.1.2.2	Discussão	274
6.2.1.3	A actividade de imagem alo-centrica pelo locutor	275
6.2.1.3.1	Resultados	276
6.2.1.3.2	Discussão	281
6.2.2	Dimensão 4 - A relação interpessoal	288
6.2.2.1	A relação horizontal	288
6.2.2.1.1	Resultados e discussão	289
6.2.2.2	A relação vertical	289
6.2.2.2.1	Resultados e discussão	289
Capítulo 7 -	Estudo 2: “Conferência Magistral”	292
7.1	Introdução	292
7.2	Resultados na vertente do conteúdo	293
7.2.1	A construção do texto	293
7.2.1.1	A coesão textual	293
7.2.1.1.1	Resultados referentes aos operadores	293
7.2.1.1.1.1	Discussão	294
7.2.1.1.2	Resultados referentes aos conectores	295
7.2.1.1.2.1	Discussão	296
7.2.1.2	A forma estrutural das proposições derivadas da estrutura linguística de superfície	297

7.2.1.2.1	Resultados	297
7.2.1.2.1.1	Discussão	298
7.2.1.3	A organização temática	299
7.2.1.3.1	Resultados	299
7.2.1.3.1.1	Discussão	305
7.2.2	O envolvimento pelo locutor, do alocutário na enunciação	305
7.2.2.1	A apelação ao destinatário	305
7.2.2.1.1	Resultados	305
7.2.2.1.1.1	Discussão	305
7.3	Resultados na vertente da relação	307
7.3.1	A actividade de imagem alo-cêntrica	311
7.3.1.1	Resultados	311
7.3.1.1.1	Discussão	311
7.3.2	Preservação e valorização da “face” dos assistentes à conferência, pelo orador	312
7.3.2.1	Resultados	312
7.3.2.1.1	Discussão	312
7.3.3	Valorização da “face” do orador pela audiência	313
7.3.3.1	Resultados	313
7.3.3.1.1	Discussão	313
7.3.4	A construção da proximidade	314
7.3.4.1	Resultados	314
7.3.4.1.1	Discussão	316
Capítulo 8 -	Síntese contrastiva do discurso do Estudo 1 e do discurso do Estudo 2	318
8.1	Extensão dos dois discursos	318
8.2	A construção do texto	319
8.2.1	Operadores lógicos	319
8.2.2	Conectores	321
8.2.3	A complexidade estrutural das proposições derivadas da estrutura linguística de superfície	323
8.2.4	A organização temática	324
8.3	Resultados na vertente da relação	325
8.3.1	O Envolvimento do alocutário na enunciação, pelo locutor	325
8.3.2	A actividade de imagem alo-cêntrica	326
8.3.3	A construção de proximidade	327
	Síntese conclusiva	328
	Bibliografia	331



## Lista de Figuras

- Figura 1** Formato da conferência retirada da plataforma “Ted”.
- Figura 2** Domínio intra-frástico: visualização gráfica da incidência das operações lógicas (utilização da fórmula de cálculo do Coh-Metrix).
- Figura 3** Domínio inter-frástico: visualização gráfica da incidência das operações lógicas (utilização da fórmula de cálculo do Coh-Metrix).
- Figura 4** Domínio global: visualização gráfica da incidência das operações lógicas (utilização da fórmula de cálculo do Coh-Metrix).
- Figura 5** Domínio intra-frástico: visualização gráfica dos dados percentuais para os tipos de operações lógicas.
- Figura 6** Domínio inter-frástico: visualização gráfica dos dados percentuais para os tipos de operações lógicas.
- Figura 7** Domínio global: visualização gráfica dos dados percentuais para os 4 tipos de operações lógicas.
- Figura 8** Visualização gráfica dos valores observados, referentes à incidência dos tipos de conectores: domínio intra-frástico.
- Figura 9** Visualização gráfica dos valores observados, referentes à incidência dos tipos de conectores: domínio inter-frástico.
- Figura 10** Visualização gráfica dos valores observados, referentes à incidência dos tipos de conectores: domínio global.
- Figura 11** Visualização gráfica dos valores observados, referentes às proporções de utilização dos tipos de conectores: domínio intra-frástico.
- Figura 12** Visualização gráfica dos valores observados, referentes às proporções de utilização dos tipos de conectores: domínio inter-frástico.

- Figura 13** Visualização gráfica dos valores observados, referentes às proporções de utilização dos tipos de conectores: domínio global.
- Figura 14** Visualização gráfica das proporções correspondentes aos vários tipos composicionais das proposições derivados das estruturas frásicas.
- Figura 15** Organização macroestrutural da informação.
- Figura 16** Representação da estrutura tripartida do intercâmbio.
- Figura 17** Representação de uma estrutura complexa, com dois intercâmbios subordinados.
- Figura 18** Esquema de negociação secundária num intercâmbio com duas intervenções.
- Figura 19** Esquema de negociação secundária num intercâmbio com 4 intervenções.
- Figura 20** Representação esquemática de uma estrutura complexa com intercâmbio subordinado
- Figura 21** Representação de uma estrutura complexa com um intercâmbio subordinado.
- Figura 22** Representação de uma estrutura complexa com um intercâmbio subordinado.
- Figura 23** Representação de uma estrutura complexa com um intercâmbio secundário incrustado (13º intercâmbio).
- Figura 24** Estrutura complexa com dois intercâmbios incrustados.
- Figura 25** Organização temática

*Compreensão de discursos monológicos. Explicações verbais: lição e conferência magistrais.*

## **Lista de Tabelas**

**Tabela 1** Elementos sobre Goffman

### **Dimensão 1: A construção do texto**

#### **Nível dos processos de retoma**

**Tabela 2** Esquema analítico da dimensão “A construção do texto”.

**Tabela 3** Esquema analítico da dimensão “Envolvimento do ouvinte na interação”

**Tabela 4** Esquema analítico da dimensão 3: trabalho de figuração ou imagem (facework)

**Tabela 5** Esquema analítico da relação interpessoal

**Tabela 6** Tipo, forma e frequências dos operadores lógicos e dos conectores intra-frásticos e inter-frásticos.

**Tabela 7** Domínio intra-frástico: expressão numérica da incidência das operações lógicas.

**Tabela 8** Domínio inter-frástico: expressão numérica da incidência das operações lógicas.

**Tabela 9** Domínio global: expressão numérica da incidência das operações lógicas.

**Tabela 10** Domínio intra-frástico: ratios entre as diversas operações lógicas.

**Tabela 11** Domínio intra-frástico: expressão percentual das operações lógicas.

**Tabela 12** Domínio inter-frástico: expressão percentual das operações lógicas.

**Tabela 13** Domínio global: expressão percentual das operações lógicas.

**Tabela 14** Frequência de alguns operadores e conectores no espanhol escrito e falado

**Tabela 15** Frequências esperadas para o nosso discurso, derivadas dos dados de Vega (2005).

- Tabela 16** Valores médios, obtidos com o Coh-Metrix, referentes à incidência de operadores lógicos e de conectores, em textos escritos, dos gêneros científico e narrativo.
- Tabela 17** Valores obtidos com o Coh-Metrix, referentes à incidência em textos considerados de baixa e alta coesão.
- Tabela 18** Extrapolação dos dados de Ozuru et al. (2010) para o nosso discurso.
- Tabela 19** Domínio intra-frástico: valores observados, referentes à incidência dos tipos de conectores.
- Tabela 20** Domínio inter-frástico: valores observados, referentes à incidência dos tipos de conectores.
- Tabela 21** Domínio global: valores observados, referentes à incidência dos tipos de conectores.
- Tabela 22** Domínio intra-frástico: ratios entre as frequências dos tipos de conectores.
- Tabela 23** Domínio inter-frástico: ratios entre as frequências dos tipos de conectores.
- Tabela 24** Domínio global: ratios entre as frequências dos tipos de conectores.
- Tabela 25** Proporções referentes à utilização dos vários tipos de conectores: domínio intra-frástico.
- Tabela 26** Proporções referentes à utilização dos vários tipos de conectores: domínio inter-frástico.
- Tabela 27** Proporções referentes à utilização dos vários tipos de conectores: domínio global.
- Tabela 28** Frequência de utilização de alguns conectores: valores de de Vega (2005) vs. nosso discurso.
- Tabela 29** Medidas de coesão ('Todos os conectores' e 'Conectores lógicos'/Coh-Metrix) em textos escritos (científicos e narrativos) e no nosso discurso.
- Tabela 30** Valores referentes à incidência de conectores em textos com alta coesão, baixa coesão e nosso discurso.

<b>Tabela 31</b>	Taxas de incidência obtidas em textos narrativos, textos do âmbito dos estudos sociais e no nosso texto.
<b>Tabela 32</b>	Valores da incidência dos conectores no princípio, meio e final de capítulos de textos científicos, história e narrativas.
<b>Tabela 33</b>	Quantificação dos tipos de composição proposicional encontrados no discurso em análise.
<b>Tabela 34</b>	Ratio entre os diferentes tipos de composição encontrados.
<b>Tabela 35</b>	Representação proporcional dos tipos de composição das proposições.
<b>Tabela 36</b>	Distribuição das operações de coordenação, subordinação e inserções parentéticas pelos vários tipos de proposições.
<b>Tabela 37</b>	Frequências da combinação de operações nas proposições híbridas e complexas.
<b>Tabela 38</b>	Distribuição dos vários tipos de repetição.
<b>Tabela 39</b>	Ratio entre os vários tipos de repetição.
<b>Tabela 40</b>	Valores proporcionais referentes à utilização de cada tipo de repetição.
<b>Tabela 41</b>	Ocorrência de cada tipo de repetição nos tipos de frases/proposições.
<b>Tabela 42</b>	Distribuição do número de frases que hospedam algum tipo de repetição, em cada tipo de frase.
<b>Tabela 43</b>	Dados indicativos da presença da reformulação parafrástica.
<b>Tabela 44</b>	Dados referentes aos marcadores da reformulação parafrástica.
<b>Tabela 45</b>	Marcadores de reformulação parafrástica e não parafrástica.
<b>Tabela 46</b>	Dados indicativos da ocorrência dos marcadores explicativos de reformulação parafrástica
<b>Tabela 47</b>	Frequência com que os marcadores de recapitulação aparecem nos estudos consultados.
<b>Tabela 48</b>	Subtipos de reformulações parafrásticas

<b>Tabela 49</b>	Dados referentes à utilização da reformulação parafrástica em várias situações discursivas.
<b>Tabela 50</b>	Cômputo das evocações e fonte de conhecimento evocado.
<b>Tabela 51</b>	Dados referentes à presença das inserções.
<b>Tabela 52</b>	Dados indicativos dos ratios referentes à frequência das três classes de inserções.
<b>Tabela 53</b>	Indicação da distribuição das classes de inserções da classe 1, com valores percentuais.
<b>Tabela 54</b>	Indicação percentual de cada tipo de inserção dentro da classe 1
<b>Tabela 55</b>	Indicação percentual de cada tipo de inserção dentro da classe 2.
<b>Tabela 56</b>	Medidas “ratio” para os tipos de inserções da classe 3.
<b>Tabela 57</b>	Indicação da distribuição das classes de inserções da classe 3, com valores percentuais.
<b>Tabela 58</b>	Valores referentes aos marcadores textuais de inserções da classe 1.
<b>Tabela 59</b>	Valores referentes aos marcadores textuais de inserções da classe 2.
<b>Tabela 60</b>	Valores referentes aos marcadores textuais de inserções da classe 3.
<b>Tabela 61</b>	Organização temática e dos episódios
<b>Tabela 62</b>	Extensão dos episódios, medida vezes número de proposições
<b>Tabela 63</b>	Fórmulas com que o locutor textualiza o mecanismo fático de apelação explícita ao destinatário
<b>Tabela 64</b>	Dados indicativos da forma como o locutor irrompe na sua enunciação, no modo “eu”
<b>Tabela 65</b>	Dados referentes à utilização do “nós” inclusivo
<b>Tabela 66</b>	Marcadores interrogativos de procura de comprovação da completude monológica
<b>Tabela 67</b>	Quantificação referente aos tipos de intercâmbios, com base na sua estrutura
<b>Tabela 68</b>	Dados referentes à atenuação

<b>Tabela 69</b>	Elementos sobre a intensificação
<b>Tabela 70</b>	Elementos referentes aos FTA's e FFA's (Vide Anexo 13)
<b>Tabela 71</b>	Quantificação referente aos tipos de actos discursivos
<b>Tabela 72</b>	Quantificação referente aos modos de expressão da directividade dos FTA's directos
<b>Tabela 73</b>	Valores das proporções referentes ao modo de expressão dos FTA's directos
<b>Tabela 74</b>	Valores dos ratios entre os modos de expressão dos FTA's directos
<b>Tabela 75</b>	Valores referentes aos processos de mitigação nos FTA's suavizados.
<b>Tabela 76</b>	Valores das proporções referentes ao modo de mitigação dos FTA's suavizados
<b>Tabela 77</b>	Tipo, forma e frequências (%) dos operadores lógicos
<b>Tabela 78</b>	Proporções (expressas em %) referentes às operações lógicas
<b>Tabela 79</b>	Ratios entre operadores
<b>Tabela 80</b>	Frequências dos conectores
<b>Tabela 81</b>	Proporções (expressas em %) referentes aos conectores
<b>Tabela 82</b>	Ratios referentes aos conectores
<b>Tabela 83</b>	Identificação e quantificação dos tipos de proposições
<b>Tabela 84</b>	Representação proporcional dos tipos de composição das proposições
<b>Tabela 85</b>	Ratio entre os diferentes tipos de composição encontrados
<b>Tabela 86</b>	Organização temática e episódios
<b>Tabela 87</b>	Extensão dos episódios, medida x vezes número de proposições
<b>Tabela 88</b>	Estratégias usadas pelo locutor para representar os alocutários e a eles se dirigir
<b>Tabela 89</b>	Frequência dos FTA's e FFA's

<b>Tabela 90</b>	Valores referentes aos processos de mitigação
<b>Tabela 91</b>	Tipos de digressões e sua localização
<b>Tabela 92</b>	Extensão dos dois discursos
<b>Tabela 93</b>	Operadores lógicos e respectivas operações lógicas: frequências
<b>Tabela 94</b>	Frequências totais dos operadores em cada estudo
<b>Tabela 95</b>	Proporção (em %) entre os operadores lógicos
<b>Tabela 96</b>	Ratios entre as diversas operações lógicas
<b>Tabela 97</b>	Frequências dos conectores
<b>Tabela 98</b>	Proporção (em %) entre os conectores
<b>Tabela 99</b>	Ratios entre os conectores
<b>Tabela 100</b>	Representação proporcional dos tipos de composição das proposições
<b>Tabela 101</b>	Ratio entre os diferentes tipos de composição encontrados
<b>Tabela 102</b>	Mecanismos de envolvimento do alocutário
<b>Tabela 103</b>	Elementos referentes aos FTA's e FFA's nos dois discursos

*Compreensão de discursos monológicos. Explicações verbais: lição e conferência magistrais.*

## **Lista de Acrónimos**

UBI                      Universidade da Beira Interior

*Compreensão de discursos monológicos. Explicações verbais: lição e conferência magistrais.*

# Introdução

O surgimento do interacionismo como paradigma epistemológico constitui o episódio que, na actualidade recente, (a partir do início do Século XX), marcou mais profundamente e de forma transversal, as ciências sociais.

Os princípios do interacionismo emergem, de forma não concertada, em lugares e autores diferentes.

Nos Estados Unidos, fortaleceu-se na Escola de Chicago e, seguidamente, em Palo Alto. Esta corrente estadunidense é designada “interacionismo simbólico”.

A teorização saída de Palo Alto aponta uma nova concepção de comunicação, declarando, nomeadamente, que é “impossível não comunicar”, que comunicação e interação são dois processos mutuamente constitutivos, e que todo o acto comunicativo, logo o discurso por excelência, é simultaneamente “conteúdo” e “relação”.

Mas também na União Soviética, o interacionismo emergiu com igual vigor, nas propostas de Bakhtin-Volosinov, com a designação de “dialogismo” e na proposta de Vygostsky, em forma de socio-constructivismo histórico-cultural.

Quer seja num sítio ou no outro, com uns protagonistas ou outros, há um reconhecimento unânime da “ancoragem tanto das dinâmicas mentais como da linguagem na prática e mais precisamente nas práticas interacionais” (Mondada 2008, p. 881).

As ciências sociais abraçam o interacionismo e vertebram-se epistemologicamente, ao moldarem-se nos seus princípios, tanto teórica como metodologicamente. Esta reconfiguração epistemológica, operada nas ciências sociais, é designada na literatura com a expressão “viragem linguística” e também “viragem discursiva”.

Nas disciplinas tradicionalmente comprometidas com a linguagem em forma de discurso, a viragem epistemológica operada com o interacionismo, traduz-se numa nova concepção de linguagem.

A visão interacionista da linguagem impõe o distanciamento relativamente a uma análise imanente, ou seja puramente formal das estruturas da língua. Na nova visão interacionista, o estudo da língua é feito em situações concretas de interação.

O estudo deixa de estar focalizado na língua como estrutura abstracta, e a atenção volta-se para o uso que os falantes fazem dessa mesma língua, nas suas interacções sociais.

Goffman e Bakhtin são apontados como referências indeléveis, na expansão do interacionismo, no estudo das interações verbais.

Goffman, uma das personalidades integrantes de Palo Alto, e herdeiro em larga medida das posições do interacionismo simbólico iniciado por George Herbert Mead, na Escola de Chicago, no seu legado testamental, considera que a interação verbal, logo o discurso plasmado nas interações verbais, obedece a dois tipos de constrangimentos, as “system constraints”, mas também, e de forma muito significativa, as “ritual constraints” que garantem a preservação das “faces” dos interactantes.

Segundo Bakhtin, o uso da língua é determinado pela sua natureza dialógica e, o significado tem uma natureza interacional, ou seja, resulta de uma construção conjunta e negociada, entre os participantes, socio-historicamente situados, ao longo das interações discursivas. A co-construção do sentido e negociação subjacente a esta co-construção assumem desta forma uma natureza constitutiva, nas interações verbais.

Replicando a experiência de Palo Alto de juntar estudiosos provenientes de áreas disciplinares diferentes, para debater o tema da comunicação, o estudo do discurso segue muitas vezes uma orientação interdisciplinar (Graesser & al., 2003, p.7).

Por efeito da epistemologia interacionista, também as agendas investigativas sobre o discurso se expandiram para novas temáticas, decorrentes da consideração do discurso também como “relação” e não só como “conteúdo.

Assim, o quadro de eclectismo, teórico e metodológico, dentro do qual desenvolvemos o nosso projecto, resulta de contribuições que fomos buscar às propostas fundacionais de Goffman, Bakhtin e Vygotsky, mas também a correntes e autores que nelas se inspiraram, tornando-se, por isso, tributários da inevitabilidade da orientação do discurso para o outro. Relevamos particularmente as contribuições procedentes da perspectiva textual-interactiva, do processamento do discurso, da análise interacional da articulação do discurso, dos estudos sobre a cortesia e sobre o desenvolvimento da relação ao longo da interação discursiva.

O eixo mais integrador, que vertebra toda a nossa abordagem ecléctica, consiste na consideração, em todo o momento, que o discurso entrelaça duas vertentes, “conteúdo” e “relação”. Porém na nossa abordagem ecléctica confluem duas outras perspectivas, também elas integradoras: a perspectiva de que a superfície textual apresenta marcas tanto dos processos de construção textual como dos processos interacionais entre os interactantes e, a perspectiva de que os textos que corporizam linguisticamente os discursos, integram um conjunto de instruções que guiam o destinatário nos processos representacionais que subjazem à compreensão.

A nossa investigação empírica incide sobre um tipo particular de discurso. O discurso divulgativo, ligado à construção de conhecimento: um discurso proferido no contexto de uma lição magistral e um outro discurso correspondente a uma conferência, também ela magistral.

O estudo destes dois tipos de discurso possui, a nosso ver, ingredientes aliciantes.

Por um lado tratamos de discursos muito específicos, normalmente proferidos por “experts”, em contextos universitários, sob a forma de “lições magistrais”, ou sob a forma de “conferências” para públicos exigentes. Por outro lado, o seu estudo é também particularmente desafiante pela seguinte razão. São discursos monológicos ou quase monológicos, que representam interações discursivas, em que os destinatários não interagem co-presencialmente e dialogalmente com o locutor, ou interagem de uma forma muito específica. Estes discursos magistrais revelam formas mais dissimuladas de interacionismo e de dialogismo. Assumimos que numa interação verbal, externamente dialogal, seria mais fácil observar mecanismos discursivos interacionais.

No Capítulo 1 da Parte I, oferecemos as ancoragens de onde procede o nosso enquadramento teórico. Abordamos o interacionismo na forma de paradigma epistemológico, e consideramos as mutações conceptuais provocadas pela sua emergência, no domínio da comunicação verbal. Neste mesmo capítulo apresentamos algumas correntes que seguem o paradigma interacionista e que confluem na importância dada ao discurso como forma de linguagem em uso: o dialogismo discursivo de Bakhtin, a perspectiva de Goffman sobre as interações sociais, a perspectiva de Vygotsky, a corrente cognitiva do processamento discursivo, a corrente da psicologia social do discurso, a teorização de Palo Alto. Integramos também neste Capítulo 1, alguns apontamentos referentes à conceptualização de discurso e texto até chegarmos à actualidade. Detemo-nos, na parte final, na nossa opção referente a como entendemos o discurso no nosso trabalho.

No Capítulo 2 da Parte I, apresentamos as ancoragens metodológicas referentes à forma como operamos na realização da nossa investigação empírica. Fazemos uma separação entre as ancoragens a que recorremos para operar na vertente “conteúdo” (Linguística Textual-Interactiva, Modelo de van Dijk e Kintsch de 1983, proposta de Blanche-Benveniste, a ferramenta Coh-Metrix) e a ancoragem a que recorremos para operarmos, na vertente “relação” (a proposta de Kerbrat-Orecchioni, referente à utilização da cortesia na preservação das “faces” dos interactantes e, ao desenvolvimento da relação na interação discursiva). Ao abordarmos cada uma das ancoragens, apontamos os elementos que transpusemos para a nossa investigação.

No Capítulo 3 da Parte I, detemo-nos em algumas temáticas relevantes quando consideramos a especificidade do nosso corpus empírico: o debate que rodeia os discursos monológicos e magistrais, os géneros discursivos “lição” e “conferência” magistrais. Tentamos apresentar

uma visão actual deste tema a partir das visões interacionistas de Bathtin e de Goffman. Oferecemos igualmente um apontamento referente ao conceito de “expertise” pelo facto de os nossos discursos serem magistrais, ou seja, serem proferidos por “experts”. Na parte final deste Capítulo 3, pelo facto de utilizarmos na nossa investigação empírica, “corpora” tradutivos, incluímos uma revisão sobre a temática da “traduzibilidade” nos estudos sobre o discurso.

No Capítulo 4 da Parte II, apresentamos a questão de investigação, os objectivos e as hipóteses associados.

O Capítulo 5 da Parte II contém os elementos referentes à metodologia que seguimos no desenvolvimento da nossa investigação empírica.

Dos capítulos 6 e 7 da Parte II, fazem parte a apresentação dos estudos de caso e respectivos resultados. O Estudo de Caso 1 incide sobre a “lição magistral”, proferida na Faculdade de Psicologia da Universidade de Salamanca. O Estudo do Caso 2 incide sobre uma “conferência” magistral, proferida por Ken Robinson, retirada da plataforma TedTalk, intitulada “*How to escape education's death valley*”. Para facilitar a compreensão do leitor adoptámos uma sequência expositiva que compreende três passos: nota introdutória, resultados e discussão.

No Capítulo 8, da Parte II, oferecemos uma síntese contrastiva do discurso do Estudo 1 e do Estudo 2.

Terminamos a nossa investigação com uma síntese conclusiva que constitui uma reflexão geral sobre o trabalho realizado.

# PARTE I - ANCORAGENS TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

# Capítulo 1 - Ancoragens teóricas

As nossas ancoragens teóricas permitem uma abordagem ecléctica do discurso que favorece um pluri-perspectivismo concordante com a complexidade decorrente da pluridimensionalidade que caracteriza a sua organização. As ancoragens teóricas que integramos nesta abordagem teórica confluem nos seguintes pontos globais: perspectivam o discurso como conteúdo e relação, adoptam uma perspectiva de linguagem em interação construtiva e não apenas transmissiva, assumem a relação indissociável e permanente entre locutor e interlocutor ao longo da enunciação.

## 1.1 O interacionismo

O paradigma epistemológico constituído pelo interacionismo tem como núcleo organizador o conceito de interação. A validade explicativa do interacionismo apresenta-se muito abrangente.

O mecanismo da interação é reconhecidamente uma constante tanto no mundo físico, como no mundo biológico ou no mundo humano e social. Nesta medida, torna-se um mecanismo constitutivo de qualquer realidade.

O processo de aprofundamento do conhecimento recorreu ao conceito de interação de forma diversa.

Durante muito tempo, e ainda hoje, a interação é considerada intuitivamente como tendo uma existência tão óbvia como o ar que respiramos. Faz parte incontornável e óbvia da realidade humana e social e pouco haveria a acrescentar, desde este ponto de vista ingénuo do senso comum.

A Filosofia entendeu no entanto que a interação é merecedora de uma reflexão epistemológica. Assim cabe, provavelmente à Filosofia o mérito de manifestar o interesse pela interação como tema de reflexões epistemológicas, e de o resgatar do magma indiferenciado do senso comum. O interacionismo apresenta-se na filosofia como uma forma de oposição a uma concepção solipsista do sujeito, que pontificava axiomáticamente desde pelo menos o Séc. XVI. A reflexão filosófica sobre a interação corresponde a uma fase embrionária que precedeu a constituição da interação antes de no séc. XX, como objecto de estudo científico.

No início do séc. XX, o interacionismo desponta em autores com projectos científicos diferentes, nos Estados Unidos e na União soviética. Porém todos convergem ao enfatizarem a importância das práticas interacionais.

Nos Estados Unidos, George Herbert Mead e os seus seguidores, a partir da Escola de Chicago (Blumer; Goffman etc.), aparecem frequentemente associados, na literatura, à constituição da interação como objecto de estudo científico. A axiomática adoptada por George Herbert Mead é inovadora em dois pontos centrais face à análise tradicional. Contesta o primado do sujeito nas das análises psicológicas e sociais e, contesta de igual modo uma concepção de linguagem como estrutura, ao perspectivá-la como acção intersubjectiva que o sujeito internaliza, tornando-a acção intra-subjectiva.

Nos anos 60, o interacionismo plasmado no pensamento de Goffman irrompe vigorosamente na sociologia, na psicologia e na linguística. A amplitude com que é abraçado está bem expressa nas seguintes palavras de Mondada (2008):

C'est dans les années 60 que l'héritage de l'interactionnisme dans différentes disciplines (sociologie, psychologie, linguistique) donne lieu à la formulation de modèles d'analyse qui joueront un rôle fondamental pour le développement de la pragmatique, de l'analyse du discours et de l'analyse de l'interaction en linguistique, avec de fortes ramifications interdisciplinaires. Goffman y intervient comme un point de référence central, inspirant aussi bien l'analyse conversationnelle (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1977, 1979, Schegloff & Sacks, 1973 ; Sacks, 1992 ; Schegloff, 2007 - cf. Lerner 2004 pour une anthologie d'écrits des fondateurs), sur le modèle de l'Ecole de Birmingham (Sinclair & Coulthard, 1975), qui sera repris en France par l'Ecole de Genève (Roulet, 1980, Roulet et al. 1985), sur la sociolinguistique interactionnelle (Gumperz, 1982), sur les théories de la politesse (Brown & Levinson, 1978) reprises en France par les travaux de Kerbrat-Orecchioni (1990-94), (p. 882).

A influência de Goffman na expansão do interacionismo para todas as ciências sociais e humanas é consensual. A publicação de Goffman "The interaction Order" na *American Sociological Review* (Vol. 48, 1983, pp. 1-17) é considerada um texto com valor de testamento. Nesta sua publicação, Goffman opera um refinamento conceptual, distinguindo a "ordem da interação" da "ordem do social". Na sequência deste refinamento, consideram-se dois níveis de "interação". Interação, em sentido restrito, aplica-se à interação "cara a cara". O conceito de interação não fica porém encapsulado no quadro do "cara a cara". Em sentido mais amplo, ele torna o conceito de interação extensivo a " qualquer situação em que que um sujeito se coloca ao alcance da resposta de um outro" (Goffman, referido por Roulet & al., 2001, p.139).

O legado testamental de Goffman ecoa fortemente na abordagem actual da comunicação verbal, qualquer que seja o quadro de análise considerado: no modelo de análise conversacional, no modelo da Escola de Birmingham, no Modelo de Genebra, no modelo da sociolinguística interacional, nas teorias da cortesia.

Na União Soviética, outros dois estudiosos, Bakhtin e Vygotsky, cujas contribuições para o enraizamento do interacionismo nas ciências sociais e humanas têm um valor igualmente testamental não menos estimável.

Bakhtin teorizou, principalmente no âmbito da linguagem, considerando-a de natureza dialógica, fundando uma corrente conhecida como dialogismo.

Vygostky debruça-se sobre o papel da linguagem na cognição, e lança os fundamentos de uma corrente impactante no domínio da educação.

Ambos os autores olham para a linguagem não como estrutura mas como acção intersubjectiva antes de se tornar intra-subjectiva, num processo de co-construção de sentido negociado entre os participantes na interação discursiva.

Resumindo, a atenção às práticas interacionais tornou-se central nas Ciências Sociais e Humanas onde é hoje omnipresente, muito devido às contribuições dos autores mencionados. Na actualidade, o interacionismo, promovido a paradigma epistemológico global, impregna fortemente as epistemologias disciplinares das ciências sociais e humanas.

O nosso projecto de investigação não ignora esta omnipresença, e ancora-se nesta epistemologia, porque consideramos o interacionismo um paradigma de ancoragem maximamente integrador.

Para o desenvolvimento do nosso trabalho, associamo-nos a Kerbrat-Orechioni, ao termos em conta que, a interação, no terreno humano e social, apresenta uma particularidade: nela tomam parte processos comunicativos em que intervêm processos verbais ou linguísticos que têm a forma discursivo-textual. Nesta linha, Kerbrat-Orecchioni (citada por Vion, 1992, p.18) distingue na realidade coberta pela interação, um tipo particular de interação, a interação verbal. Esta autora restringe, para efeitos das suas investigações, a aplicação do termo interação “aos campos da comunicação e das actividades que utilizam a linguagem” no quadro de uma relação interlocutiva. Na linha adoptada por este autor, o conceito “interação” (Vion, 1992) abarca “toda e qualquer acção conjunta, conflitiva e/ou cooperativa, que coloca em presença dois ou mais actores” (p. 17).

Este conceito de interação pode ser completado se acrescentarmos que a interação é um componente do processo de comunicação, de significação, de construção de sentido e que faz parte de todo o acto de linguagem e que se trata de um fenómeno sociocultural, cujas características linguísticas e discursivas são passíveis de serem observadas, descritas, analisadas e interpretadas.

### **1.1.2 Mutações conceptuais provocadas pela epistemologia interacionista.**

A emergência do interacionismo fez-se acompanhar de inovações conceptuais na forma de adopção de novos conceitos, mas também de mutações conceptuais nas abordagens da comunicação.

#### **1.1.2.1 Uma nova concepção de comunicação e linguagem.**

##### **1.1.2.1.1 Abandono da concepção tradicional de comunicação.**

De uma forma geral, a comunicação é entendida como a interação mediante a qual os seres vivos articulam as suas respectivas condutas face ao contexto.

No campo humano e social, a comunicação foi conceptualizada durante muito tempo apenas como transmissão de mensagens.

Os estudiosos que consideram esta concepção redutora, utilizam a metáfora do “modelo telegráfico” para assinalar a insuficiência desta concepção. O “modelo telegráfico” tão reprovado na abordagem interacionista, ajusta-se ao modelo linear de Shanon e Weber. É esta linearidade que lhe confere insuficiência. Na actualidade, a metáfora do “modelo telegráfico” serve sobretudo para referir um estágio, no percurso que o conceito de comunicação tem palmilhado. A metáfora “modelo telegráfico” espelha um modelo de comunicação em que uma construção verbal, designada mensagem, é libertada por um emissor, de alguma forma divorciado das especificidades próprias do destinatário, tornando-se propriedade exclusiva desse mesmo emissor.

A emergência do interacionismo obrigou a ir mais além de ideia de transmissão e de canal, acrescentando as ideias de relação interpessoal e de contexto.

Nesta reconceptualização da comunicação, a metáfora do “telégrafo” foi substituída pela metáfora da “orquestra”. Esta metáfora de “orquestra” transmite uma visão orgânica da comunicação. Esta visão orgânica ajusta-se à complexidade inerente à comunicação, que coloca todos os elementos que nela intervêm numa dependência circular ou reticular. Nesta nova concepção de comunicação circular, o destinatário tem uma determinação tão importante como o emissor.

No campo das ciências sociais e humanas a comunicação mediada pela linguagem verbal passa a ser a base constitutiva da interação social.

##### **1.1.2.1.2 Nova visão da linguagem**

Antes da adopção do interacionismo como paradigma epistemológico, a tradição via na linguagem verbal uma forma de representar o mundo bio-físico-social. O êxito da comunicação verbal, oral ou escrita, entre emissores e receptores, era garantido pelo facto de ambas entidades partilharem o mesmo código linguístico, representado de forma abstracta

pela língua. De alguma forma a comunicação verbal, nesta perspectiva tradicional, consistia em actualizar, através da língua, alguma representação do mundo, transmitida qual uma bola de pingue-pongue, por um emissor a um receptor individual ou colectivo. Ao receptor apenas competiria descodificar esta mensagem, com base no domínio que possuía do código. Estamos ante uma visão imanentista do código linguístico, que de forma absolutamente assimétrica, faz pender a responsabilidade comunicativa, para a esfera do emissor.

O interacionismo vem contestar a comunicação assente numa linguagem verbal marcada redutoramente pelo carácter imanentista e despotamente representacionista de um código linguístico. O interacionismo olha para a linguagem como forma de interação social, cuja responsabilidade é igualmente distribuída por todos os participantes no evento comunicativo, directos, indirectos ou eventuais.

A postura anti-representacionista da linguagem verbal significa fundamentalmente o seguinte (Silveira, 2008):

1. Rejeitar o reducionismo inerente a uma concepção unicamente representacional e designativa da linguagem, em que a linguagem verbal serve exclusivamente para representar e designar linguisticamente o mundo.
2. Postular que a linguagem verbal é uma mediação, que os participantes numa interação verbal utilizam para construir conjuntamente o mundo (p. 11).
3. Defender que a negociação e a co-construção, no contexto da acção social mediada pela linguagem, são processos interacionais constitutivos (p.10).

No contexto da interação social, o interacionismo, ao rejeitar uma concepção estática e abstracta da língua, transforma-a numa força construtiva.

Nascimento (2012) apresenta uma definição de linguagem ajustada às exigências do interacionismo, “uma forma de acção conjunta, que emerge quando falantes/escritores e ouvintes/leitores realizam acções individuais, coordenadas entre si, fazendo com que tais acções se integrem, formem um conjunto” (p.94).

Clark (1996) enfatiza, nos seus trabalhos, a necessidade de se estudar a forma como as pessoas, em suas actividades comunicativas, coordenam suas acções vocais e não-vocais. Segundo esse autor,

... fazer coisas com a linguagem é diferente da soma de um falante que está falando e de um ouvinte que está ouvindo. Trata-se da acção conjunta que emerge quando falantes e ouvintes (escritores e leitores) desempenham suas acções individuais em coordenação (p.49).

### **1.1.3 Algumas abordagens / correntes que seguem o paradigma interacionista.**

De forma breve fazemos uma aproximação, nas abordagens consideradas, à forma como incorporam o conceito de interação e de linguagem verbal em uso, nas suas formulações.

A concepção interacionista da linguagem tem sido objecto de pesquisa nos trabalhos de vários autores. Os autores que constituem referências maiores no âmbito desta pesquisa são Mead, Bakhtin, Vygotsky, Leontiev, Goffman, Sacks, Garfinkel, Gumperz, Hymes, Austin, Benveniste. Pela nossa parte, faremos apenas referência explícita àquelas que consideramos mais inspiradoras para o nosso trabalho: Goffman (o interacionismo inerente aos comportamentos sociais quotidianos na relação “face to face”) e Bakhtin (o interacionismo inerente ao discurso). Acrescentamos a perspectiva de Vygotsky (interacionismo na vertente do desenvolvimento cognitivo), uma perspectiva adoptada por alguns autores da linha cognitiva do processamento de textos/discursos, a perspectiva da psicologia discursiva no seio da psicologia social, a perspectiva saída das propostas de Palo Alto. Em todas estas abordagens, logo de forma transversal, a linguagem verbal apresenta-se de forma constitutiva.

#### **1.1.3.1 O dialogismo de Bakhtin.**

Bakhtin apresenta a interação, materializada nas formas de linguagem verbal em uso, como “constitutiva e sustento da condição humana” (Faraco, 2005, p. 219). Na teorização de Bakhtin, a interação é vista como o princípio constitutivo da linguagem. A linguagem está sempre presente na interação social, é condição para a interação e exige uma negociação permanente entre os sujeitos que interagem. Podemos considerar que este tipo de interacionismo recebe a designação de dialogismo. Bakhtin considera a interação verbal o núcleo de toda e qualquer teoria que se debruce sobre a linguagem.

A omnipresença da linguagem verbal na actividade humana está bem documentada nas seguintes palavras (Bakhtin, 1997):

Todas as esferas da actividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de se surpreender que o carácter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da actividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua (p. 280).

A língua é assim considerada por Bakhtin (1990):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstracto de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenómeno social da interação

verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (p.125).

Quanto ao termo dialogismo, pode prestar-se a certo equívoco se, à margem da semântica que Bakhtin lhe atribui, o associarmos exclusivamente a diálogo, no sentido habitual de forma de interação discursiva entre dois ou mais intervenientes. A semântica bakhtiniana estipula que o termo dialogismo cobre uma realidade muito mais ampla. Dialogismo cobre qualquer tipo de comunicação verbal, mesmo aquelas que externamente são consideradas monólogos. Para Bakhtin (1990):

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (p. 125)

Faraco (2005) insiste na interpretação que devemos prestar a “relações dialógicas” com as seguintes palavras:

Nesse sentido, é interessante lembrar que aquilo que Bakhtin chama relações dialógicas não remete ao diálogo face a face (como muitos acreditam), mas à dinâmica de múltiplas inter-relações responsivas entre posições socioavaliativas. Na interação vista pelo olhar bakhtiniano, não se trocam mensagens, mas se dialogizam axiologias (p.219).

“Relações dialógicas” significa que o discurso se insere sempre numa corrente de produção discursiva e entra numa relação dialógica com discursos anteriores, ou com uma “compreensão responsiva” do destinatário, isto é, constitui-se como uma resposta a outros discursos. Ao constituir-se em linha com a “compreensão responsiva” do destinatário, transforma esse mesmo destinatário num co-enunciador.

Linell (2007) amplia a abrangência da noção de dialogismo de Bakhtin, considerando-o como um paradigma científico (“Dialogical Theory”), adequado para constituir “ a general framework for the understanding of human action, cognition, communication and language, and may be construed as a countertheory to monologism, which is associated with individualism” (p. 605). Este autor considera que os “neurónios-espelho” recentemente descobertos constituem a contrapartida neurobiológica da “orientação constitutiva para o outro”, que Bakhtin também postula mas a partir do discurso. A propósito destes neurónios especializados na alteridade, o autor afirma que “these are neurons which have been shown to fire in partly the same ways when the individual him- or herself is doing something particular and when he or she observes someone other doing the same thing (Ibidem, p.

609)”. Em suma a existência destes neurónios-espelho constituiria um argumento neurobiológico a favor do carácter constitutivo do interacionismo.

Considera Linell (1997) que este “general dialogical framework has something to offer to cognitive science and evolutionary psychology” (p. 605) e aponta direcção a seguir.

Esta breve súmula permite-nos compreender como Bakhtin nucleariza a noção de interação e de linguagem verbal na sua teorização. Ao longo dos capítulos seguintes descortinaremos os pontos de ancoragem que o nosso trabalho mantém com as formulações deste autor. Insistimos, porém na contemporaneidade das posições de Bakhtin, no seio das ciências humanas.

### **1.1.3.2 A perspectiva de Goffman**

As propostas de Goffman têm alimentado um amplo debate académico desde a sua publicação até à actualidade (Jacobsen, 2010). Esta fecundidade deve-se não só ao seu impacto inovador, no âmbito das ciências sociais, mas também ao facto de as suas propostas manifestarem validade para a análise da comunicação com recurso às novas tecnologias, e para o estudo de temas relevantes na agenda da teoria social contemporânea: a “performance” pessoal, o reconhecimento social, a emergência de um novo individualismo, a dimensão emocional da interação de Rendall, os estudos sobre a cortesia, para só citar alguns. Também deixou a sua marca confessa nos modelos de análise do discurso (Roulet, 1985), assim como nas teorias pragmáticas da “politness” de que a linha de Kerbrat-Orechioni constitui um exemplo.

Fizemos uma exploração, em algumas obras de referência de algumas disciplinas das ciências sociais, para apreciar o legado de Goffman, mediante as citações nelas contidas. Os resultados são os que constam na Tabela 1, na página seguinte.

Estes dados confirmam que a contemporaneidade de Goffman perdura, sobretudo na área do estudo do discurso, e que as referências à sua investigação continuam expressivas.

O estudo da interação social é transversal em toda a obra de Goffman. Ele sempre reivindicou que a “ordem interacional” fosse considerada na investigação sociológica como um domínio de direito próprio (García; Thomaz Scheff, Richard Jenkins, Ann Branaman, referidos por Jacobsen, 2010). Na sua abordagem preferiu centrar o seu foco investigativo no universo das interacções sociais cara a cara, que ele designava “encontros”, do que no indivíduo isolado. Goffman utiliza a metáfora teatral para se referir à interação social, porque entende que cada participante adopta uma linha de conduta (“footing”) no desempenho do seu papel interacional.

Tabela 1

Elementos sobre Goffman

Obra	Total de referências a Goffman	Nº de autores citantes
<i>The handbook of Discourse Analysis</i> - D. Schiffrin, D. Tannen & H.E. Hamilton (Ed.), 2001	58	18/41
<i>Hanbook of Discourse Processes</i> - A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher & S. R. Goldman, 2003	7	5/13
<i>The Routledge Hanbook of Discourse Analysis</i> (2012)	29	12/46
<i>The Cambridge Hanbook of Pragmatics</i> - K. Allan & K.M. Jaszczolt, 2012	10	4/31
<i>Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes</i> - G. J. O. Fletcher & M. S. Clark (Ed.) - 2003	6	3/22

Goffman, como muitos outros representantes introdutores do interacionismo nas ciências sociais, olhou para a comunicação, primeiramente como interação social.

O uso da linguagem em situações de fala-em-interação está determinado pelas normas e restrições que regulam a interação social cara a cara (Silveira, 2008, p. 9). Estas normas e restrições obedecem fundamentalmente ao carácter ritualista das interacções sociais cara a cara, assim como à preservação do equilíbrio interacional, mediante as dinâmicas da preservação das “ faces” dos actores participantes. É desta forma que Goffman coloca no foco investigativo da interação, as relações interpessoais e as interacções quotidianas. Sendo a interação um processo comunicativo de permanente descoberta do outro e de si próprio, é mediante ela que o sujeito se constitui reflexivamente, para poder projectar a sua imagem aos outros. Também é na interação comunicativa que o sujeito constrói as representações do outro e do contexto social.

García (2011) diz-nos que “toda la propuesta dramaturgica de Goffman puede ser leída desde un lente comunicativo” (p. 86), acentuando, desta forma, a importância da comunicação verbal mas também não-verbal na abordagem que o autor realiza da interação social cara a cara.

Goffman concede à comunicação o estatuto de matéria-prima da interação cara a cara. Na sua obra, *Forms of talk* (1981), denota conhecer a relação entre linguagem e acção apresentada na abordagem de Austin, de Searle, de van Dijk.

Linnarsand (2007, p. 12) e Fernandes (2000, p. 94) dizem-nos que a obra de Goffman teve um impacto marcante na emergência, dentro do amplo campo da linguística, de uma corrente, a actual linguística interacional.

A inspiração “goffmaniana” mais marcante provém dos trabalhos relacionados com a comunicação e a interação presencial, cara a cara. É nestes trabalhos que Goffman insiste que “a fala ocorre em uma estrutura interacional, Goffman estuda-a como parte de um todo que engloba aspectos físicos, sociais e culturais próprios do ambiente verbal em que se realiza” (Fernandes, 2000, p. 95).

No âmbito do discurso, é particularmente relevante para o nosso trabalho, a descrição que Goffman (1981) faz da “conferência” e da “conferência universitária”, correspondendo esta última ao que nós entendemos como lição magistral.

Segundo Goffman (1981), temos que admitir que o discurso, enquanto interação social realizada interlocutivamente, não se pode subtrair a dois tipos de coerções ou pressões (“constraints”): as comunicativas que visam garantir a boa transmissão da mensagem, e as rituais que visam assegurar a preservação das “faces” ou imagens sociais dos interactantes e a não invasão dos seus “territórios do eu” (Goffman 1973, pp. 43-72; 1999, pp. 199-200).

Goffman (1967) refere-se ao conceito de “face” (imagem social), de influência chinesa, nestes termos:

The term face may be defined as the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact. Face is an image of self-delineated in terms of approved social attributes [...] (p. 5).

Por seu lado o conceito de “território” que Goffman foi buscar à etologia, mas dando-lhe o âmbito mais amplo de esfera pessoal e privada, é definido desta forma por Kerbrat-Orechioni (1992):

- Le corps et ses divers prolongements (vêtements, poches, sac à main, dont on supporte mal qu’ils sont indiscretement fouillés) ;
- L’ensemble des réserves matérielles de l’individu (le “à moi”: mon assiette, ma voiture, ma femme, etc.) auxquelles autrui ne saurait avoir accès sans autorisation explicite de leur propriétaire ou protecteur légitime (“touche pas à mon pote”);
- Le territoire spatial : sa “place” , son “chez soi”, cette sorte de “bulle” à l’intérieur de laquelle on évolue et dont le diamètre varie selon certains paramètres qu’il revient à la proxémique d’étudier;

- Le territoire temporel, et en particulier le temps de parole auquel on estime avoir droit (d'où le caractère potentiellement offensant des interruptions);
- Les réserves d'information enfin, ses secrets et ses jardins secrets (pp. 67-68).

Ambos os tipos das pressões referidas têm um efeito estruturante sobre o discurso e deixam a sua marca na tessitura textual. As coerções rituais obrigam os interlocutores a recorrer a mecanismos discursivo-textuais para garantir a preservação das “faces”, ao longo da interlocução e, assim garantirem o equilíbrio interacional ou desenvolvimento harmonioso da interação discursiva.

Finalizamos esta digressão com palavras de Gómez e Miras (2004):

Goffman se distancia de todos aquellos planteamientos lingüísticos y microsociológicos para los que la comunicación no es una dimensión o una consecuencia de la acción, sino que más bien se constituye como la fuerza productiva. Coherente con su perspectiva “realista”, sin embargo considera que es necesario partir de la estructura de la acción social para comprender la estructura de la comunicación (p. 73).

### **1.1.3.3 A psicologia**

#### **1.1.3.3.1 A perspectiva de Vygotsky**

Para Vygotsky (1984) tudo o que é especificamente humano, o processo de individuação e os mecanismos psicológicos associados às funções mentais superiores, originam-se nas relações sociais ou interação social, determinadas histórica e culturalmente, numa situação de comunicação mediada fundamentalmente pela linguagem verbal ou seja o discurso. Claro que este processo de origem sociocultural exige um componente biológico elementar, embora insuficiente para juntar às funções psicológicas básicas, as funções psicológicas superiores.

A importância da interação e da comunicação verbal nas teorizações de Vygotsky estão bem refletidas nos dois tipos de princípios que guiam o desenvolvimento psicológico do sujeito: a interação com os outros e a linguagem, principalmente a linguagem verbal sob a forma de diálogo.

A primazia dada ao contexto sociocultural transparece inequivocamente na lei da dupla formação das funções psicológicas superiores. O mecanismo da formação das funções mentais superiores, especificamente constitutivas do psiquismo humano, assenta numa dinâmica interacionista, sociocultural e linguístico-discursiva em forma de diálogo. O locus para a gênese das funções psicológicas superiores é deslocado do indivíduo para o contexto sociocultural.

Na psicologia sócio-histórico-cultural delineada por Vygotsky, ressalta-se a importância da interação social mediada fundamentalmente pela linguagem verbal em uso nos diálogos com os outros.

É nas interações sociais, ou seja é por meio da relação com os outros, que o indivíduo se constitui psicologicamente, como ser interactivo e como ser semiótico, e poderíamos dizer como ser discursivo. Os outros são representados por indivíduos concretos (nas situações de aprendizagem guiadas por um parceiro mais habilitado) ou por um “outro generalizado”, constituído pela cultura que os seres humanos foram criando e transmitindo.

A primazia concedida por Vygotsky (1981) à interação desenvolvida num contexto sociocultural e à linguagem verbal como instrumento mediador, transparece inequivocamente na sua lei da dupla formação dos processos psicológicos superiores:

Qualquer função, presente no desenvolvimento cultural da criança, aparece duas vezes e em dois planos diferentes. Em primeiro lugar aparece no plano social, para fazê-lo, de seguida no plano psicológico. No início aparece entre as pessoas e como uma categoria interpsicológica, para de seguida aparecer na criança como categoria intrapsicológica (p. 163).

Esta axiomática da psicologia socio-histórico-cultural, tem servido de suporte a numerosas investigações, no âmbito da interação educativa, plasmada nos discursos educativos. Estas investigações incluem nas suas agendas temas como a mediação interacional com a utilização da linguagem e a construção conjunta do conhecimento através da negociação interlocutiva do sentido.

Mencionamos de forma breve alguns autores da linha vygotkiana, com os quais convergimos e, que de uma forma menos declarada, também exerceram uma influência sobre o nosso projecto: Cazden (2001); Edwards & Mercer (1987/2012); Mercer (1995, 2000, 2013); Mercer & al.(2004,2006, 2007), Newman, Griffin & Cole (1989).

O interacionismo vygotkiano está igualmente presente na noção de “zona de desenvolvimento próximo”. No âmbito desta noção o interacionismo configura-se nas ajudas que, numa relação assimétrica, o interactante mais habilitado faculta ao aprendiz. Barbara Rogoff (1993) refere-se a este processo de ajudas com a expressão “participação guiada”. Bruner (1978) refere-se a este mesmo processo de ajudas com a metáfora “scaffolding”.

Mercer (2013, p. 148), a partir das posições de Vygotsky, considera que os seres humanos nascem com “social brains” ou seja com cérebros biologicamente especializados para a relação social. Considera igualmente (ibidem) que “the concept of the social brain is potentially useful for understanding the dynamic, iterative relationship between individual

and collective thinking, and the role of language in mediating that relationship”. Linell (2007) sugere ainda que uma linha de investigação fundada no conceito de “social brain” poderia desenvolver-se a partir de Vygotsky, já que a “Vygotskian sociocultural theory offers a framework for this reconceptualization, which would then enable us to achieve a better understanding of the relationship between “intermental” (collective) activity and “intramental” (individual) intellectual activity and development”. Também para Mercer (2013), tal como para Linell (1997) a identificação dos neurónios-espelho descobertos pelos neurocientistas, constitui um argumento decisivo para postular o carácter constitutivo da nossa “orientação para o outro”, ao ponto de se admitir que estes neurónios sensíveis à alteridade, cumpriram “funções sociocognitivas, que incluem a compreensão, e a predição das acções dos outros, e o processamento da linguagem” (p. 150).

#### **1.1.3.3.2 A corrente cognitiva do processamento discursivo**

A corrente cognitiva do processamento dos textos/discursos, herdada da proposta interdisciplinar de van Dijk e Kintsch (1983), tem evidenciado uma grande vitalidade na área investigativa dos estudos sobre a compreensão.

Alguns estudiosos representantes desta corrente inflectiram a proposta de van Dijk e Kintsch (1983), para uma postura interacionista.

Esta inflexão não é indiferente ao facto de estudiosos de outras áreas declararem que os textos, além de veicularem conteúdos informativos, também incorporam instruções, que, em forma textual, claramente se destinam a orientar os receptores quanto à forma mais conveniente de processarem a informação que lhe é apresentada.

Os elementos textuais que mais evidenciam esta função interacional dos textos são os marcadores discursivos ou “potential processing instructions” (Gernsbacher, 1996; Givón, 1992; Goldman, & Rakestraw, 2000; de Vega, 2005; Caron, 1997; Gerdineke & al., 2015; Sánchez, & García, 2009; Ibarra, 2009). Estes marcadores não guiam apenas “on-line”, os receptores ao longo do processamento da estrutura linguística e representacional da informação, mas veiculam também instruções que permitem aos receptores regular os seus processos interacionais, atencionais, motivacionais e até afectivos. Estas instruções constituem um “handbook or the user’s guide” para quem processa o texto. Esta metáfora do “handbook” acolhe os comportamentos instrucionais discursivo-textuais do emissor para com o receptor.

Os estudiosos da corrente cognitiva da compreensão do discurso têm fixado a sua atenção nos mecanismos que o emissor insere no texto para facilitar a compreensão aos destinatários. A coesão textual e os efeitos que os respectivos marcadores explícitos, têm sobre a construção da compreensão, têm merecido o esforço investigativo mais proeminente. O programa computacional, Coh-Metrix, foi concebido para estudar estatisticamente os mecanismos

implicados na proposta de coesão que os emissores oferecem aos seus destinatários (Mcnamara & Graesser, 2011).

Sánchez e García (2009) citando Britton, referem-se a esta dualidade funcional do texto nos seguintes termos:

So, following Britton's (1994) idea, all texts have two components: (a) the concepts or propositions and (b) the instructions to the reader (that is, the handbook or the user's guide). Readers with rhetorical competence can profit from the handbook embodied in the text (p. 1083).

A necessidade de apoiar o processamento com um suporte interacional levou ao aparecimento de programas computacionais de tutoria ou "scaffolding", como o "Auto-Tutor", que utilizam a linguagem natural, como se de um agente pedagógico humano se tratasse (Jackson & Graesser, 2006; Graesser, Gernsbacher & Goldman, 2003b).

#### **1.1.3.3.3 A psicologia social / psicologia discursiva**

Já relatamos que o interesse generalizado e interdisciplinar das ciências sociais e humanas pelo interacionismo inerente à comunicação verbal, eclodiu muito sob a influência da reorientação epistemológica designada "giro linguístico" ou "viragem linguística" (Ibañez, 2003). Também temos vindo a asseverar que a actualidade recente e actual, regista alguns posicionamentos que, em conformidade com esta reorientação epistemológica, de uma forma ou outra, enfatizam e reforçam o papel constitutivo do uso da linguagem na edificação do sujeito e da realidade social. Isto é, estes posicionamentos integram nas suas formulações uma 'perspectiva discursiva' que se tem tornado um elemento de articulação interdisciplinar.

Uma das manifestações mais vigorosa e recente desta reorientação epistemológica acontece com a emergência, na psicologia social, da corrente designada "Psicologia Discursiva" (Antaki & al., 2003; Billig, 1987, 2012; Íñiguez, 2003; Edwards & Potter, 1992; Edwards, 1997; Wetherell & Potter, 1996; Garay & al. 2005).

Como forma de reacção à psicologia cognitiva clássica, esta corrente coloca o seu foco investigativo, não no sujeito individual, mas nos processos de construção social do sujeito e da realidade, resultantes da linguagem verbal em uso, ou seja do discurso.

O interesse pelo discurso que Íñiguez e Antaki (1994) definem como "um conjunto de práticas linguísticas que mantêm e promovem certas relações sociais" (p.63), decorre da relação dialéctica existente entre discurso e interação social. Esta relação é assim referida em Garay et al. (2005)

Es importante enfatizar que el interés en lo discursivo, no radica en el discurso per se. Es decir, la Psicología Discursiva no es una nueva lingüística, ni tampoco una

llamada de atención hacia la lingüística añadiendo un estudio de pragmática. Los psicólogos y psicólogas discursivos son psicólogos sociales que esperan ganar en comprensión de la vida social y la interacción social a través del estudio de la ‘realidad social’ considerada como un texto (p. 110).

Garay et al. (2005) insistem no papel construtivo da linguagem em uso (discurso) na interação social e valoram a contribuição da psicologia discursiva, afirmando que “uno de los principales aportes de la Perspectiva Discursiva há sido el desarrollo de la investigación sobre los aspectos constructivos del lenguaje [en uso] en la interacción social” (p. 111).

#### **1.1.3.4 A comunicação na Escola de Palo Alto**

Talvez devêssemos ter colocado esta secção num momento mais inicial da nossa exposição, devido à influência fundacional desta corrente no quadro do interacionismo e do papel que reserva à linguagem, neste quadro. Não o fizemos e adoptámos outra sequencialidade expositiva, pelo facto de o conceito de discurso que adoptamos, ser o conceito derivado das investigações de Palo Alto. Adoptando esta linearidade expositiva, é mais fácil o encadeamento com os capítulos seguintes.

Mencionar Palo Alto significa apresentar uma nova concepção de comunicação e por ende de discurso.

Já referimos a insatisfação reinante nas ciências sociais, com o modelo estruturalista e com o Modelo de Shannon e Weaver, devido às suas limitações para fundamentarem uma abordagem interacionista da comunicação, como processo social determinado histórica e culturalmente, participado e negociado, isto é, em que o sentido emerge de uma interação permanente entre os interactantes. Foi esta insatisfação que levou Bateson a reunir um grupo reformista de estudiosos de áreas disciplinares diferentes, com o propósito de reflectir e elaborar um novo Modelo de Comunicação, capaz de dar resposta à insatisfação reinante nas Ciências Sociais. Para além do desencadeador da iniciativa, Bateson, integraram o grupo inicial outras personalidades como Ray Birdwhistell, Edward T. Hall, Erwing Goffman, Paul Watzlawick. Este grupo é conhecido com dois nomes: “O colégio invisível” por não estarem sediados numa instituição única, e, “A Escola de Palo Alto” por ser esta localidade de Palo Alto, que recebeu o *Mental Research Institute*, instituição onde foi desenvolvida a colaboração do grupo interdisciplinar.

A noção de comunicação resultante desta colaboração interdisciplinar é descrita com o recurso à metáfora da “orquestra”. Cada individuo, actor e produto de determinação cultural, participa na comunicação ao mesmo título que um músico executante participa no concerto tocado pela orquestra. Por outro lado a actuação dos membros da orquestra está regulada por uma partitura, do mesmo modo que a comunicação humana também é governada por regras de interação, que mereceram o estudo cuidado de Goffman. Já

dissemos que Goffman refere dois tipos de regras que condicionam os participantes numa interação verbal: os constrangimentos do sistema, que decorrem da utilização de um código linguístico comum e os constrangimentos de natureza ritual que sustentam o funcionamento social da interação. Assim, a análise do discurso plasmado numa interação verbal, pode tomar preponderantemente uma das duas direcções ou, simultaneamente as duas direcções.

As reflexões teóricas e conclusivas do grupo de Palo Alto sobre a comunicação estão recopiladas nos cinco axiomas que circulam pelos escritos de Watzlawick (Watzlawick & al., 1967; Watzlawick & al., 1979; Watzlawick, 1984) e que os seguintes:

**1.º Axioma:** Não se pode não comunicar. Este axioma constitui o ponto de partida a partir do qual se desenvolve a teorização da doutrina de Palo Alto. A impossibilidade de não comunicar deve-se à indissociabilidade entre comportamento do sujeito e comunicação. O comportamento tem nesta óptica sempre valor de mensagem informativa.

**2º Axioma :** toda a comunicação entrelaça dois níveis: o nível do conteúdo e o nível da relação, sendo esta uma metacomunicação. Quando comunicamos, seja oralmente ou por escrito, fazemo-lo com a intenção de fazer chegar ao outro um conteúdo informativo, um conteúdo cognitivo, susceptível de ser cognitivamente integrado pelo outro, mediante a construção de uma representação. Este constitui, intuitivamente, o nível primeiro ou aspecto da comunicação. Esta intenção de fazer chegar ao outro um conteúdo informativo, induz sempre um comportamento reactivo. Quando a relação se degrada, a atribuição da primazia recai sobre a relação, isto é o conteúdo informativo deixa de ser central, e os participantes esforçam-se por descobrir, no dito ou no comportamento não-verbal do outro:

- A explicação para estados emocionais como frieza afectiva.
- Explicação para o que consideram falta de respeito ou de reconhecimento.
- Explicação para comportamentos autoritários desajustados, etc.

Em suma, a primazia pode estar orientada para a relação. Esta inversão de atribuição da primazia leva os teorizadores de Palo Alto a considerar que a relação é uma metacomunicação, isto é, uma comunicação sobre a comunicação.

**3º Axioma:** a natureza de uma relação depende da pontuação das sequências comunicacionais pelos participantes. O conceito de pontuação aqui utilizado remete para dois aspectos. Em primeiro lugar remete para o modo como os intervenientes, ao longo da interação comunicativa, encadeiam circularmente a sua participação comunicativa numa sequência de intervenções comunicativas. Em segundo lugar a pontuação abarca também o ponto de vista que cada participante perfilha relativamente ao seu próprio comportamento e ao comportamento dos outros co-participantes.

**4º Axioma:** os seres humanos comunicam digital e analogicamente. A comunicação digital está ligada à linguagem realizada com um código linguístico. Na comunicação digital, os signos utilizados são arbitrários e postulam uma convenção social configurada num código compartilhado por uma comunidade que utiliza a mesma língua. A comunicação analógica corresponde aquilo que designamos como comunicação para-verbal (prosódia, pausas, silêncios, ritmos ...) e não-verbal (gestos, mímica, postura ...). Ambos tipos de comunicação aparecem simultaneamente nas interações verbais. Um silêncio pode ter o valor de uma resposta de consentimento e marcar um acordo, importante ao nível da relação.

**5º Axioma:** as permutas comunicacionais são simétricas ou complementares, conforme se baseiam na igualdade ou na diferença. No modo de interação simétrica, a relação entre os participantes é considerada uma relação igualitária que minimiza a diferença: trata-se de uma relação de proximidade. No modo de interação complementar, a relação de distância entre os dois polos participantes na comunicação (locutor e alocutário) é maximizada. Neste formato comunicativo, consideram-se existir duas posições de poder: uma posição alta e uma posição baixa. É possível encontrarmos este formato comunicativo nas díades mãe-filho, médico-paciente, professor-aluno.

## **1.2 Discurso e texto**

A distinção entre discurso e texto não preenche a atenção de muitos estudiosos do discurso. A literatura que reporta a investigação sobre o discurso, nem sempre apresenta uma discriminação referencial inequívoca entre discurso e texto. Na nossa revisão desta Literatura, esta situação aparece assim documentada.

Fávero (2012) aponta a seguinte razão:

Também o fato de em algumas línguas como o alemão e o holandês só existir o termo “texto” (do qual se criaram as denominações “linguística textual” e “gramática textual”), e em outras, como as românicas, a par do termo “texto”, existir também o termo “discurso” acabou por criar uma confusão entre os dois termos, ora empregados como sinónimos, ora com sentidos diferentes (p. 6-7).

Outros autores consideram que esta situação de indiferenciação conceptual se deve à complexidade que circunda a análise do discurso. Segundo Barry (2002), nos anos 60, do século passado, assistimos à emergência nas ciências sociais, de um amplo movimento científico global, que abraça o “discurso” como objecto de estudo. Porém trata-se “d’un mouvement scientifique qui se situe à la croisée des chemins, ayant son objet, ses cadres méthodologiques et ses notions” e não de “une discipline circonscrite comme un bloc homogène” (p.1) .

A homogeneidade criada pela adopção de um objecto comum, o “discurso”, não é acompanhada por igual homogeneidade ao nível dos quadros metodológicos, nas diversas disciplinas.

Outros autores perspectivam esta problemática do “discurso” e do “texto” considerando as relações existentes entre as realidades cobertas por estes dois termos.

Grawitz (citado por Barry, 2002) entende que “considérer la structure d’un texte en le rapportant à ses conditions de production, c’est l’envisager comme discours” (p.1).

Nesta perspectiva, de resto, muito presente em muitas abordagens, discurso e texto constituem duas entidades inseparáveis. O texto corresponderia empiricamente ao componente linguístico do discurso, que entrelaça uma componente informativa e uma componente relacional.

### **1.2.1 O percurso do conceito de discurso**

O campo dos estudos que se debruçam sobre o discurso tem tido, no passado recente e tem na actualidade um crescimento impressionante. Graesser et al (1997, p. 165) formulam esta apreciação, referindo-se mais especificamente à corrente cognitiva que, no seio da psicologia, aborda o processamento do discurso. Mas esta dinâmica de expansão também se aplica a outros projectos científicos e correntes, que no campo das ciências sociais, incluem o objecto “discurso” nas suas agendas investigativas.

Podemos apontar, pelo menos duas circunstâncias subjacentes a esta expansão. Em primeiro lugar é incontornável referir a reconfiguração das ciências sociais, designada na literatura com “giro linguístico” ou “virada linguística” (“*turn linguistic*”). Nogueira (2001, p.3) refere a nomenclatura “viragem para a linguagem” para designar o mesmo movimento.

O alargamento permitido pela nova reconfiguração, decorre da consideração da linguagem como factor constitutivo do psiquismo do sujeito e da realidade conhecida (Winter, 2014; Ibáñez, 2003; Aldrigue & Nicolau, 2010; Silveira, 2008; Gracia, 2004; van Dijk, 2004a). Mugerza (1990) refere o novo estatuto da linguagem, nos seguintes termos:

El giro lingüístico ha venido a poner de relieve que la realidad que conocemos y en la que actuamos es una realidad lingüísticamente mediada. Que nos enfrentamos a ella a través y por medio del lenguaje. Que su misma sustancia es de urdidumbre lingüística (p. 96).

Neste aspecto, esta reconfiguração traduziu-se, no plano da investigação, num compromisso generalizado de todas as ciências sociais com o novo estatuto reconhecido à linguagem, na construção do indivíduo e das realidades sociais em geral.

Van Dijk (2004a) refere que, na actualidade, se poderia considerar uma subviragem, o “giro discursivo” para traduzir “ o actual e crescente interesse no estudo das formas do uso da linguagem e de conversações e textos” (p. 7)

Em segundo lugar, esta “viragem para o discurso” permitiu às ciências sociais alargar consideravelmente o seu campo de investigação ou geografia, permitiu que surgissem iniciativas interdisciplinares (ex. Van Dijk e Kintsch, Escola de Palo Alto, e a emergência de algumas propostas marcadamente ecléticas, como o Modelo Genebrino, liderado por Roulet)

Antaki et al. (2003) apontam este alargamento afirmando:

La expansión de este giro discursivo há traído consigo una proliferación de formas de análisis del discurso. La geografía del terreno discursivo es compleja y se compone de asunciones a veces radicalmente incompatibles en cuanto a tópicos fundamentales como el método, la teoría, la naturaleza del discurso en si, de la cognición o de estructura social (p.2).

Não surpreende que nas várias disciplinas (linguística textual, linguística computacional, psicologia, sociolinguística) e nas correntes nacionais (francesa, anglosaxona, etc.) que incorporaram nas suas formulações a linguagem em uso, plasmada no discurso, o objecto “discurso” não seja definido de forma idêntica, nem tão pouco as metodologias de abordagem.

Não é nossa intenção deter-nos nas várias definições que proliferam nas várias disciplinas das ciências sociais, respectivas correntes e autores. Alguns autores tentam tipificar, ensaiando tipologias que reduzem a complexidade resultante das definições existentes (Schiffrin, Tannen & Hamilton, 2003; Rodrigues, 2014; Charaudeau, 2002; van Dijk,2000).

Muitos autores comentam a impossibilidade de encontrar uma definição única de discurso que seja transversal a todas as disciplinas das ciências sociais. Van Dijk (2000) comenta esta pluralidade de definições com as seguintes palavras:

La situación sería ideal si pudiéramos condensar todo lo que sabemos acerca del discurso en una definición única y práctica. Lamentablemente, ocurre en este caso lo mismo que con otros conceptos afines, como "lenguaje", "comunicación", "interacción", "sociedad" y "cultura": la noción de discurso es esencialmente difusa” (p.1).

Iñiguez (2003) pronuncia-se da mesma forma:

Como se ha puesto de manifiesto, existen tantas definiciones de discurso como autores, y tradiciones de análisis. Por ello, nos limitaremos a examinar algunas de las nociones de discurso que se manejan más comúnmente en ciencias sociales, atendiendo a la consideración de las tradiciones teóricas o disciplinares que les son características (p. 103).

Por encima desta pluralidade, as definições mais actuais, tingidas de interacionismo ou assumidamente interacionistas, admitem que o discurso é uma forma de linguagem em uso (Siniajeva, 2005, p.7).

Grimshaw (2003) assim o considera com a afirmação de que “if language is a uniquely human attribute, discourse is the language in use that allows human social life. Essentially all humans use discourse” (p.27).

De entre muitas possíveis definições, citamos algumas definições dotadas de grande amplitude e que nos parecem adoptar esta perspectiva de discurso como linguagem em uso.

Rastier (2005) apresenta a seguinte definição:

“ÉNONCÉ + ÉNONCIATION (SITUATION DE COMMUNICATION) = DISCOURS”

Nesta definição o discurso releva da substância verbal (“énoncé”) e do social (“situation de communication”).

No seio da psicologia cognitiva, o discurso vai além de frases ou enunciados isolados, integra um contexto com muitos componentes estruturantes, muitos dos quais invisíveis no momento da enunciação.

Assim, Graesser et al. (1997) declaram que “Connected discourse is more than language per se, and much more than a sequence of individual sentences” (p. 164) .

Graesser et al. (2003) por sua vez definem o discurso de forma ainda mais abrangente:

It is quite correct that printed texts consist of a sequence of sentences, and that oral conversations consist, more or less, of a sequence of spoken utterances. However, discourse cannot be entirely reduced to sentences and utterances. Discourse has a context, cohesion, coherence, and rhetorical structure that weaves together and transcends the sentences/utterances. The context includes the participants in the acts of communication (speaker, listener, over hearer, reader, writer, narrator, narratee), the communication setting and goals, the pragmatic ground rules, the subject matter knowledge, and a host of other components that situate the discourse event (see chapter by Grimshaw). Most of this context is invisible in the sense that

there are few features, elements, or constituents in the text to point to and designate “that’s the context (p.2).

Graesser et al. (2003), na sua exposição, apontam uma mutação importante ocorrida por influência do interacionismo: “The notion of “process” is a key ingredient of discourse processes. Researchers explore the processes of comprehending, producing, reproducing, composing, recalling, summarizing, and otherwise creating, accessing, and using discourse representations (p. 7)”.

Estes “discourse processes”, obviamente, têm que deixar a sua marca no objecto linguístico empírico, a que podemos chamar texto. Assim sendo, é aceitável, que nesta corrente cognitiva de estudo do discurso, se use mais o termo “texto” que esbate, de alguma forma, o termo “discurso”. Esta situação parece corresponder à perspectiva de Ferro (2007) de que “en la psicología no se hace diferencia entre texto y discurso como sí se hace en lingüística, se emplean indistintamente los dos términos en este artículo” (p. 40).

Na actualidade recente, Graesser et Forsyth (2013) continuam a apresentar o discurso como uma entidade comunicativa que abarca tanto a conversação oral como os textos impressos.

Our definition of discourse includes both oral conversation and printed text. The spoken utterances in oral conversation and the sentences in printed text are composed by the speaker/writer with the intention of communicating interesting and informative messages to the listener/reader (p.475)

Em alternativa à dificuldade em formular uma definição que se ajuste ao eclectismo do nosso trabalho, apresentamos, recorrendo à configuração de um sistema planetário, a geografia discursiva em que nos movemos, para desenvolvermos a nossa investigação.

Num núcleo central bi-facetado, colocamos numa das faces, a concepção de discurso como forma de comunicação que integra indissolivelmente duas vertentes (Palo Alto): conteúdo informativo e relação. Na outra face deste núcleo central, colocamos a concepção dialógica de discurso herdada de Bakhtin e seu círculo. Á volta deste núcleo central fazemos gravitar outras concepções de discurso ligadas ao núcleo central pela força gravitacional do interacionismo próprio das interacções verbais constitutivas do indivíduo e da ordem social: a concepção de Vygotsky, a concepção adoptada pelos psicólogos cognitivos, a concepção de van Dijk, a concepção de Goffman, a concepção de Kerbrat-Orecchioni, a concepção do Modelo genebrino encabeçado por Roulet.

O estudo dos discursos dentro da corrente psicológica cognitiva de processamento da informação, que constitui um ponto de ancoragem importante para o desenvolvimento do

nosso trabalho, tem-se focado nos géneros do discurso, entendidos por Bakhtin (1997) da seguinte forma:

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos géneros do discurso. A riqueza e a variedade dos géneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da actividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa actividade comporta um repertório de géneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (p. 279).

Lima (2010) sintetiza as palavras de Bakhtin, dizendo que os géneros de discurso “correspondem a formas ou tipos relativamente estáveis de enunciados em constante elaboração e reelaboração por diferentes esferas de actividade humana” (p. 114).

Estes investigadores da corrente cognitiva (Graesser & al., 2003; McCarty & al., 2006) do processamento mostram mais interesse pela concepção de género discursivo vigente na abordagem de Bakhtin do que pelo debate à volta da definição de discurso. Esta investigação focada nos géneros discursivos, levada a cabo pelos psicólogos cognitivos da corrente do processamento, utiliza programas informáticos desenvolvidos na linguística computacional, tal como o Coh-Metrix (McNamara & al. 2010; McNamara & al. 2011).

A nossa própria investigação não ignora a existência dos géneros discursivos, já que adopta como objecto dois géneros discursivos específicos: o discurso académico, plasmado numa aula magistral e outro numa conferência de divulgação científica.

Uma outra forma específica de perspectivar o discurso consiste em considerar com Van Dijk (2012) que o “knowledge may be acquired from (reliable) discourse” (p. 588). A nossa investigação acompanha esta consideração e tendo em conta o carácter eclético do nosso trabalho, estabelecemos uma relação de equivalência entre conhecimento, informação e sentido no plano da representação cognitiva.

### **1.2.2 O percurso do conceito de texto**

A concepção de texto nem se tem mantido estável, nem sempre se apresentou bem definida, ao longo do tempo. A disciplina que assume o texto como seu objecto de análise é reconhecidamente a Linguística Textual. É na evolução desta disciplina que melhor podemos descortinar as alterações na concepção de texto. Esta disciplina também abraçou a epistemologia interacionista. Esta reconfiguração reflectiu-se naturalmente na concepção de texto.

Não faremos a análise dos primórdios do percurso evolutivo da Linguística Textual e da concepção de texto agregada a cada fase evolutiva. Consideraremos apenas o ponto de corte em que a Linguística Textual operou uma viragem para a epistemologia interacionista, que conduziu a que a noção de texto sofresse uma mutação em direcção às postulações recentes, que consideram (Vegini 2010) que “o texto passa a ser considerado como um processo de acção e interacção, ao invés da antiga e, ainda, vigente concepção do texto produto” (p. 74).

O ponto de corte na linguística textual ocorre nos meados da década dos anos 70 do século passado, com a afirmação das “perspectivas pragmáticas de base comunicativa, as quais integram modelos contextuais e modelos comunicativos” (ibidem. p. 75-76). Os textos, após esta viragem pragmática, são encarados como “elementos constitutivos de uma actividade complexa, como instrumentos de realização de intenções comunicativas e sociais do falante” (ibidem. p. 75-76)

A integração na Linguística Textual, de novas contribuições oriundas de outras disciplinas que partilham o interesse pelo texto nas suas abordagens, estende-se na década de 80 do século passado, a processos de ordem cognitiva. É o momento da viragem cognitiva. Segundo Koch (2009) “o texto passa a ser considerado como o resultado de processos mentais” (p. 21). Ainda segundo esta autora (ibidem) nesta visão cognitiva

As estratégias de processamento textual exigem a mobilização “online” dos diversos sistemas de conhecimento e podem ser divididas em cognitivas (execução de cálculo mental/inferências), sociointeracionais (jogos de linguagem, formas de atenuação etc.); e textualizadoras (escolhas textuais em vista da produção de determinados sentido) (p.25-28).

Esta viragem cognitiva, na sua expressão socio-interacional, (ibidem) postula que

... a relação estabelecida entre linguagem e cognição é estreita, interna e de recíproca constitutividade, supondo que não há possibilidades integrais de pensamentos ou domínios cognitivos fora da linguagem, nem possibilidades de linguagem fora de processos interactivos humanos (p. 32).

Com estas últimas integrações, o texto torna-se decisivamente tridimensional: linguístico certamente, mas também cognitivo e social.

A mutação mais importante, do ponto de vista do interacionismo, concerne ao abandono da natureza estática das formulações linguísticas iniciais e à consideração do texto como um evento, cujo sentido é construído interactivamente, numa dada situação histórico-cultural, pelos actores envolvidos na interacção verbal.

Segundo Koch (2009) e mercê da integração no conceito de texto da dimensão socio-interacional, o estudo dos textos integra “questões sobre as formas de progressão textual - referenciação, progressão referencial, articulação textual, progressão temática/tópica, a dêixis textual, o processamento sociocognitivo do texto, os géneros, o hipertexto, a intertextualidade, entre outras” (p. 33).

O nosso trabalho está ancorado nesta visão culminante do texto e do seu processamento.

### **1.2.3 A distinção texto/discurso na actualidade.**

A distinção texto/discurso tem-se esbatido na investigação empírica, na actualidade. Nos estudos desenvolvidos no âmbito da psicologia, a distinção não é normalmente considerada relevante. Assim, repetimos, o afirma Ferro (2007) “no se hace diferencia entre texto y discurso” como sí se hace en lingüística, se emplean indistintamente los dos términos” (p. 40)

O programa Coh-Metrix, cuja concepção tem uma marca interdisciplinar, analisa da mesma forma textos escritos (artigos de jornais, histórias curtas, documentos legais, guiões teatrais etc.) e transcrições escritas de interacções conversacionais.

Referindo Marcushi, Jerónimo e Hübner (2014) dizem-nos que “a distinção texto/discurso não deve ser feita de forma muito rígida, visto que a tendência actual é ver um contínuo entre ambos” (p. 413). Os mesmos autores (ibidem), citando Fávero et Koch acrescentam que “as diferentes concepções de texto e discurso geram confusões, pois ora são empregadas como sinónimas, ora para designar coisas diferentes” (p. 413).

Nesta linha de esbatimento surge a proposta de Análise textual do discurso de Adam (2011).

De acordo com esta abordagem, Micheli e Pahud (2012) entendem que “, les discours sont ainsi toujours décrits à travers leur matérialité textuelle” (p.89 ). Ainda segundo estes autores (ibidem) a proposta de Adam significa

le dépassement radical, amorcé dès la fin des années quatre-vingt-dix (Adam 1999), de l’opposition « texte »/« discours ». Les notions de «texte» et de «discours» peuvent être envisagées comme deux faces complémentaires d’un même objet. En parlant de «discours», on souligne le fait que tout texte empirique singulier peut être qualifié en termes d’un (ou de plusieurs) genre(s): il est régi non seulement par les règles de la langue, mais aussi - et de façon déterminante - par des normes relatives au type de pratique sociale au sein duquel il est produit et interprété (p. 89).

Barker e Givón (2005) apontam no mesmo sentido, ao advogarem a inseparabilidade entre interação e “management of the information flow”, visto que “the interpersonal dynamics serve as the matrix within which the information flow takes place” (p. 2). A dicotomização

absoluta entre estas duas componentes da comunicação verbal teria um efeito redutor sobre o estudo do evento verbal comunicativo. Por isso, estes autores afirmam que (ibidem) “An absolute separation between the social and informational study of natural communication is theoretically indefensible and methodologically unwise. The information flow and the speech situation are inextricably bound together” (p. 5).

Assim, para a nossa investigação, a discussão entre texto e discurso tem um interesse menor, muito embora a sua presença nesta parte teórica do nosso trabalho, tenha a validade de documentar um percurso conceptual.

#### **1.2.4 A nossa opção: o discurso como informação e relação.**

Consideremos como as ancoragens teóricas ecoam no nosso estudo.

Começemos salientando como os axiomas de Palo Alto se repercutem em algumas vertentes do nosso estudo.

A abrangência que o primeiro axioma confere à comunicação permite que, nesta ampla geografia da interação comunicativa, possamos delimitar o discurso como forma de interação verbal. Ainda assim, no universo das interações verbais plasmadas em discurso, o nosso interesse específico recai nos discursos plasmados numa lição magistral e numa conferência retirada da plataforma TedTalk.

O segundo axioma de Palo Alto ecoa, no nosso estudo do discurso, na bi-direcionalidade em que moldámos a nossa investigação empírica: uma vertente orientada para o conteúdo e outra para a relação.

O terceiro axioma é decifrável no nosso estudo, na forma como os participantes na interação pontuam as suas intervenções, com a preocupação em manterem o equilíbrio interacional, preservando a própria “face” e as “faces” dos destinatários.

O quarto axioma também repercute visivelmente no nosso estudo. Embora a nossa investigação empírica esteja direccionada para a substância digital, não deixamos de considerar algumas formas responsivas que são expressas em formato analógico: silêncios, risos e aplausos.

O quinto axioma repercute também no nosso estudo de forma estruturante. As noções de simetria e complementaridade permitiram-nos estudar os nossos discursos na perspectiva da posição interacional ocupada pelos participantes. Por outro lado este axioma permitiu que nos tornássemos tributários de propostas recentes (Kerbrat-Orecchioni) que exploram esta faceta discursiva, com os conceitos de relacionemas, horizontal ou vertical.

Continuemos, salientando como o dialogismo bakhtiniano ecoa no nosso estudo.

O postulado de Bakhtin de que todo o discurso está orientado para algum tipo de destinatário, de quem se espera uma compreensão responsiva activa, está subjacente ao nosso interesse em rastrear, no nosso material discursivo-textual, a orientação interna (nível da intervenção) e externa (nível da forma externa do discurso) da enunciação interlocutiva do locutor para os seus alocutários. Transportámos para o nosso estudo, as ideias de Bakhtin sobre a orientação inevitável de qualquer discurso para um destinatário e sobre a compreensão responsiva activa do destinatário. É com as ferramentas conceptuais oferecidas pelo Modelo Genebrino<sup>1</sup> (Roulet, 1985, pp. 1-2) que exploramos estas ideias:

- O conceito de completude monológica, com que se regista o esforço do locutor na formulação das suas intervenções, de forma a obter, por parte do alocutário, uma resposta activa de aceitação da sua suficiência mediacional para conduzir à compreensão.
- A completude dialógica ou interacional que regista as concordâncias de locutor e alocutário sobre o processo de co-construção e negociação do sentido, desenvolvido ao longo do intercâmbio.
- O recurso à diafonia como forma ventriloquista utilizada pelo locutor para inserir na sua enunciação, a voz do destinatário.
- A concepção triádica de “intercâmbio”.

Vejamos agora como algumas das formulações de Goffman ecoam no nosso estudo.

A voz de Goffman, no nosso estudo, está basicamente confinada à sua posição de que a interação presencial<sup>2</sup> (“face to face”) está submetida a dois tipos de coerções ou constrangimentos, as “system constraints” e as “ritual constraints” (Goffman, 1981). Roulet, 1985, p. 11), faz-lhes corresponder as designações de “contraintes communicatives”, para as primeiras, e “contraintes rituelles”<sup>3</sup> para as segundas. Roulet (ibidem) aponta duas marcas que as coerções comunicativas deixam ao nível da estrutura do discurso. Uma, de natureza interacional, logo respeitante à vertente do discurso como promotor de relação interpessoal,

---

<sup>1</sup> Roulet inclui nas fontes do seu modelo eclético a corrente bakhtiniana que vê o discurso como interação verbal.

<sup>2</sup> Na actualidade têm-se reconhecido que as formulações que Goffman produziu para as interacções presenciais também servem para a análise das interacções não presenciais inexistentes na altura em que Goffman teorizou.

<sup>3</sup> Pela nossa parte utilizamos os termos “coerções” ou “constrangimentos”.

está presente nos procedimentos discursivo-textuais que o locutor utiliza para apoiar a atenção do alocutário. A outra, de natureza textual-informativa, diz respeito aos processos de formulação, tais como a reformulação parafrástica.

Embora numa perspectiva diferente da de Bakhtin, podemos assumir que Goffman também defende a orientação do discurso para o destinatário, mas a partir de uma perspectiva ritualista, que alguns associam a necessidades narcísicas ou de reconhecimento que os intervenientes sentem, ao longo das interações verbais em que participam. Das respostas discursivo-textuais que os participantes souberem dar a estas necessidades, depende o equilíbrio interacional entre os participantes. Goffman nucleariza esta orientação nos conceitos de “face” e de “território”.

No nosso estudo, é com os conceitos oferecidos pela proposta de cortesia, aplicada à análise das interações verbais por Kerbrat-Orrechioni, que nos imergimos nas formulações de Goffman. Estes conceitos provenientes das formulações de Goffman são: “imagem positiva”, “imagem negativa”, “FTA” (acto ameaçante para a “face” e o seu oposto anti-FTA ou FFA (acto valorizante da “face”). Esta presença de Goffman, metamorfizada com os conceitos de Kerbrat-Orechioni, constitui um elemento vertebrador da nossa análise do discurso, na vertente relacional.

Também alguns dos aspectos do quadro teórico herdado de Vygotsky, em muitos aspectos próximo das posições bakhtinianas, são igualmente objecto de uma transmutação para o nosso estudo: utilização mediacional da linguagem no desenvolvimento da relação interpsicológica, internalização, co-construção negociada do sentido pelos participantes na interlocução, zona de desenvolvimento próximo (ZDP).

Novamente os conceitos que fomos buscar ao Modelo de Genebra, podem indiciar a presença, em pano de fundo, da teoria vygotskyana. É no espaço da interlocução correspondente ao intercâmbio, em que se encadeiam intervenções iniciadoras e reactivas, que se constitui permanentemente uma ZDP dinâmica. Esta constituição dinâmica permite ao “expert” introduzir na formulação da sua proposta de intervenção inicial, as mediações discursivo-textuais necessárias para alcançar uma completude monológica, aceitável pelo alocutário, do ponto de vista da sua compreensão.

A construção da completude monológica é regulada pelas dificuldades de compreensão que o “aprendiz” ou “aprendizes” vão sinalizando ao “expert”. Este processo implica uma coordenação interpsicológica entre o “expert” e os alocutários aprendizes. Este processo termina quando ambas as partes, locutor e alocutário(s), selam a completude interacional ou dialógica, isto é, manifestam consenso quanto à suficiência mediacional da interlocução. Do ponto de vista cognitivo do alocutário, ao selar esta completude, ele está sinalizando que estão reunidas as condições para internalizar o sentido que foi co-construído, nas negociações

plasmadas no intercâmbio simples ou expandido. O intercâmbio permite a transposição de uma dinâmica intermental para um estado intramental.

A noção de “processamento da informação” também imprimiu forma ao nosso estudo.

Em primeiro lugar consideramos a influência sobre o nosso estudo de propostas que situamos nas correntes cognitivas da psicologia da compreensão.

Começamos por sinalizar, de forma incontornável, a presença directa, no nosso estudo, da proposta de Van Dijk e Kintsch (1983). Retiramos desta proposta a noção semântico-representacionista de “proposição”, derivada das estruturas sintácticas das orações. Associamos a composição estrutural do tipo de “proposição” à “noção de complexidade” e seu impacto no processamento conducente à compreensão. Achámos relevante considerar a noção de “complexidade sintáctica” do ponto de vista do processamento sintáctico tal e como perspectivado por Blanche-Benveniste (2013).

Esta proposta de van Dijk e Kintsch (1983) inspirou-nos também, de forma significativa, no estudo do desenvolvimento temático, nomeadamente através dos conceitos de “episódio” e de “macroproposição temática”.

Enformaram também o nosso estudo, os trabalhos desenvolvidos com o recurso ao programa computacional “Coh-Metrix”, desenvolvido na Universidade de Memphis. Este programa (MacNamara & al., 2010; Graesser & al. 2004) “analisa várias características textuais, relevantes para a compreensão de textos, mediante a incorporação de técnicas enformadas pelas teorias do processamento de textos, da psicologia cognitiva, e da linguística computacional” . Estes estudos acometem a “complexidade textual” pelo viés da coesão marcada explicitamente na superfície textual, com o recurso aos marcadores discursivos. Nestes estudos os marcadores são considerados peças-chave com um valor instrucional que os alocutários utilizam, para realizarem um processamento com menos esforço cognitivo.

Finalmente a ligação do nosso estudo aos pressupostos da corrente discursiva da psicologia social pode parecer mais difusa, já que não irrompe de forma tão visível, na nossa análise empírica. O nosso estudo está em linha com a psicologia discursiva, ao colocar no foco investigativo, os processos de construção colectivos, desenvolvidos ao longo da interlocução.

Concluindo, pareceu-nos importante não ancorar o nosso estudo, a discussões teóricas de pormenor sobre a oposição tecnicista texto/discurso. Entendemos que os mecanismos que caem na alçada da nossa investigação empírica são mecanismos discursivo-textuais, isto é, são mecanismos discursivos que deixam a sua marca na estrutura textual. Esta parece-nos ser uma perspectiva compatível com as nossas ancoragens teóricas. Seguindo Brown e Yule (1993, p. 24), parece-nos pois apropriado definir os nossos dois objectos de estudo empírico como

*Compreensão de discursos monológicos. Explicações verbais: lição e conferência magistrais.*

“registro verbal” de uma a interação verbal comunicativa. Os nossos registros verbais, adoptam a forma de transcrição de corpora tradutivos.

## Capítulo 2 - Ancoragens metodológicas.

### Introdução

Coerentemente com a nossa opção de discurso (conteúdo e relação) que fizemos discorrer das ancoragens teóricas apresentadas, a nossa investigação empírica dos dois tipos de discursos seleccionados (um discurso proferido no quadro de uma lição magistral e outro no quadro de uma conferência também magistral) recorre a dois conjuntos de instrumentos, para operar em cada uma das vertentes do discurso. Deixamos claro, porém, que tal não significa que as duas vertentes possam ser separadas discursivamente. Esta separação apenas nos permite conduzir a nossa observação qualitativa de forma a relevar mecanismos discursivo-textuais que podem, ao longo da interação discursiva, tornar uma ou outra das vertentes mais presentes. Com isto queremos dizer que o discurso entrelaça sempre estas duas vertentes.

### 2.2 Ancoragens metodológicas para operarmos na vertente do conteúdo.

As investigações na área do discurso e da cognição têm vindo a ganhar uma configuração cada vez mais multidisciplinar, que tem evoluído para configurações interdisciplinares. Assim o afirmam, entre outros muitos, Graesser e al. (2003)

The theories, findings, and insights from the 6 golden years before 1978 furnished a solid foundation for the multidisciplinary field to flourish well into the future (p.6) [...]. The most recent research in discourse psychology has become progressively more interdisciplinary in several respects. (p. 9) [...]. In multidisciplinary research, there is a collection of researchers who explore a particular phenomenon from the standpoint of the theories and methodologies of their own disciplines. (p. 25) [...]. Interdisciplinary research, on the other hand, requires integration of the wisdom of two or more disciplines [...] (p. 26).

No campo da psicologia, por exemplo, esta tendência tem sido recorrente ao longo do seu desenvolvimento, tal como o declaram Gonçalves et al. (2014):

[...] a psicologia tem procurado sustentar um progresso seguro até ao cume do conhecimento e recorrendo à parceria científica transdisciplinar[...] a confluências de

várias disciplinas no espaço transdisciplinar conhecido como as ciências cognitivas [...]

É precisamente esta confluência disciplinar, resultado de sofisticação metodológica e tecnológica, que vai dar origem àquilo que hoje em dia designamos de “neurociências” [...] No entanto, para a psicologia, o desafio mais promissor resulta dos caminhos abertos nos últimos anos pela confluência entre ciências cognitivas e neurociências, as ciências da mente e as ciências do cérebro, permitindo o desenvolvimento de um novo projecto transdisciplinar designado de “neurociências cognitivas (p. 4).

Outros autores, de outras proveniências disciplinares, abordam esta tendência integradora, com o nome de necessidade de abordagens metodológicas ecléticas para o estudo das produções discursivas. Segundo Kerbrat-Orechioni (2007)

Le discours en interaction étant un objet fort complexe, comportant différents « niveaux », « plans » ou « modules », il est permis d’estimer que pour en rendre compte de façon satisfaisante on a tout intérêt à recourir conjointement à des outils descriptifs de provenance diverse, plutôt que de s’enfermer dans un modèle dont l’efficacité se limite à un niveau seulement du fonctionnement de l’interaction, ce qui risque de nous rendre aveugles à d’autres aspects tout aussi fondamentaux (p.9).

Outra forma de revelação desta tendência integradora consiste em, num modelo de referência, integrar teorias e modelos, concepções e formulações divergentes ou pertencentes a paradigmas diferentes, como no caso de Kintsch (1998).

Assim em vez de modelos parece mais apropriado falar em “linhas de investigação”.

Neste panorama de procura crescente de multidisciplinaridade ou de interdisciplinaridade, emergiu, no seio da linguística textual, uma corrente designada linguística textual-interactiva. Esta corrente alicerça os seus fundamentos teóricos (Jubran, 2006) na pragmática, na linguística textual e na análise da conversação.

Para agirmos no âmbito da nossa investigação empírica, recorreremos a ferramentas operatórias com proveniência diversa, garantindo o eclectismo da nossa investigação, mas também a coerência com a arquitectura do quadro teórico que apresentamos.

Para operarmos na vertente do conteúdo, o quadro referencial é constituído por metodologias cuja validade empírica está inequivocamente reconhecida nos respectivos campos investigativos. Os nossos pontos de ancoragem têm a seguinte proveniência:

- A linguística textual-interaccional para operarmos ao nível dos processos de construção de texto.

- O campo do processamento. Ancoramos especificamente a nossa investigação empírica ao modelo semântico-representacionista proposto por van Dijk e Kintsch (1983), à proposta de processamento sintáctico de Blanche Benveniste (2013), e à ferramenta computacional Coh-Metrix, desenvolvida, aperfeiçoada e testada, na Universidade de Memphis, entre 2002 e 2011.
- O modelo de Genebra (1985), liderado por Roulet, para operarmos em aspectos ligados à articulação do discurso.

### **2.2.1. Ancoragem empírica à linguística textual-interactiva**

No panorama de procura crescente de multidisciplinaridade ou de interdisciplinaridade, emergiu, como dissemos, no seio da linguística textual, uma corrente designada linguística textual-interactiva. Esta corrente alicerça os seus fundamentos teóricos (Jubran, 2006) na pragmática, na linguística textual e na análise da conversação. Esta corrente reformula a concepção clássica de texto e está em consonância com a tendência actual em criar novas configurações interdisciplinares integradoras, na área do estudo do discurso. Esta corrente da linguística textual-interactiva é particularmente convincente nos tipos de argumentos utilizados para empurrar a linguística textual, para uma visão interacionista integrativa.

Em primeiro lugar atende à nova concepção de linguagem injectada nas ciências pelas correntes interacionistas (Goffman, interacionismo simbólico, Palo Alto, dialogismo bakhtiniano, socio-construtivismo vygostskiano, etc) cujas principais expressões apresentámos nas nossas ancoragens teóricas.

A linguagem, na linguística textual-interactiva, é olhada como forma de acção e interacção social, num contexto enunciativo e socio-históricos específicos.

Já a noção de texto sofre uma reconfiguração que o considera como uma unidade globalizante, em cuja superfície linguístico-textual é possível detectar marcas de formulação dos processos interacionais associados à sua enunciação. O texto congrega simultaneamente na sua estrutura de superfície, sinalizando-os explicitamente, processos de formulação textual e interacional, que (Lopes-Damasio, 2013)

[...] não resultam em dicotomias de funções textuais e interativas, mas na conjugação delas, de acordo com um princípio de gradiência (Jubran, 2004, 2006a), segundo o qual não há funções excludentes ou dicotómicas: toda função textual deve ter, em contrapartida, algum traço interacional, sendo o inverso também verdadeiro (p. 149).

Jubran (2006a), pelo seu lado, afirma

[...] os factores interacionais são inerentes à expressão linguística, pela introjecção natural da actividade discursiva no processamento verbal de um ato comunicativo. As

condições comunicativas que sustentam a acção verbal inscrevem-se na superfície textual, de modo que se observam marcas do processamento formulativo-interacional na materialidade linguística do texto (p. 33).

É importante considerar que a linguística textual-interactiva, ao estudar o texto, não dicotomiza as funções textuais e interactivas. Estas funções encontram-se conjugadas no texto, segundo um princípio de gradatividade. À luz deste princípio, qualquer das funções pode ser dominante. Isto é a construção do texto pode incidir mais sobre a organização do fluxo informacional ou sobre a construção da relação entre os interlocutores.

A agenda investigativa da linguística textual-interactiva inclui, portanto, os processos de formulação textual e os processos interacionais que reflectem as condições da enunciação, que deixam a sua marca na estrutura linguístico-textual de superfície, possibilitando assim a sua análise.

Barbosa-Paiva (2011), citando Fávero, Andrade e Aquino, entende que na formulação de um texto devem transparecer dois tipos de marcas:

[...] o esforço que o locutor faz para produzir um enunciado se manifesta por traços que ele deixa em seu discurso; isto é, formular um texto não significa simplesmente deixar ao interlocutor a tarefa da compreensão, mas significa deixar, através das marcas, pistas para que ele, interlocutor, se esforce por compreendê-lo [...] (p. 777).

Esta nova abordagem mostra que, quase sempre, o mesmo mecanismo textual-discursivo apresenta uma dupla funcionalidade: reflecte o trabalho de formulação, mas simultaneamente uma dinâmica interacional, tal como postulava o círculo de Bakhtin, de que a palavra é meia do emissor e meia do destinatário.

Assim, a separação entre processos formulativo-informativos e interacionais tem apenas uma validade e comodidade analíticas, já que não corresponde à realidade do evento comunicativo verbal.

Os processos de formulação textual que preenchem a agenda investigativa da linguística textual, são de três tipos, segundo os autores que representam esta corrente. Estes processos não representam em si nenhuma novidade já que, os encontramos espalhados em muitas investigações com origens diferentes (modelo de Genebra, Salamanca, processamento da informação, etc.). A linguística textual-interactiva tem, porém, o mérito de os abordar de uma forma sistematizada, tipificando-os e unificando-os numa perspectiva ou abordagem integradora.

Sem postular um conjunto fechado, os processos de formulação textual que preenchem a agenda investigativa da linguística textual, são de três tipos, segundo os autores que representam esta corrente (Castilho, 1998, p. 55 e ss.)

- 1) Processo de activação. Realiza o processo central de constituição da língua: “selecção de palavras para a constituição do texto e suas unidades e das sentenças e suas estruturas” (Barbosa-Paiva, 2011, pp. 775-776). Pela sua parte Galembeck (2010) entende do seguinte modo o processo de activação:

Este é o processo central de construção da língua e, por isso mesmo, envolve uma pluralidade de aspectos, desde a construção do enunciado a questões relativas à sequência tópica. Nesta parte, serão focalizados os seguintes itens: tópico conversacional, unidades discursivas e marcadores conversacionais (pp. 1565-1566)

- 2) Processo de reactivação: consiste numa espécie de “processamento anafórico” que recorre à repetição e à paráfrase. Galembeck (2010) refere-se a este processo da seguinte forma:

Esses procedimentos, documentáveis tanto no texto quanto na sentença, dão lugar à construção por reactivação, que é uma sorte de “processamento anafórico”, por meio da qual voltamos atrás, retomando e repetindo formas, ou repetindo conteúdos. A repetição, ou recorrências de expressões, e a paráfrase, ou recorrência de conteúdos, são as duas manifestações da construção por reactivação. As manifestações desse processo de construção textual são a repetição, a paráfrase e a correcção (p.1573).

- 3) Processo de desactivação: suspende o fluxo informativo para acentuar a orientação para o destinatário, por exemplo mediante a utilização de digressões e de inserções parentéticas. Estas digressões e inserções parentéticas têm a forma, muitas vezes, de recursos fáticos, perguntas retóricas, busca de aprovação ou concordância, apelos ao esforço e à participação, evocações de conhecimentos partilhados, comentários, manifestações atitudinais do locutor, formas de testar a compreensão do interlocutor, preservação da “face” do interlocutor, construção da relação interlocutiva, sinalização de aspectos importantes, construção da negociação com o interlocutor etc. .

Nesta nova concepção, parece-nos apropriado distanciarmo-nos da distinção texto-discurso, fusionando os dois numa expressão como “evento comunicativo verbal”, que se ajusta perfeitamente à situação em que a investigação empírica usa transcrições de discursos verbais autênticos ou naturais, ou então seguir o posicionamento da linguística textual-

interactiva de considerar o texto como uma unidade globalizante, em cuja superfície é possível detectar, porque nelas estão inscritas, marcas da formulação textual e da dinâmica interacional subjacente à formulação.

Em suma, a linguística textual-interactiva rejeita uma abordagem do texto centrada apenas em aspectos tão só linguísticos e, advoga, uma abordagem do texto que inclua uma dimensão socio-comunicativa, porque esta está inscrita na materialidade linguística do texto.

Para o caso da nossa investigação empírica, a linguística textual-interactiva mostra-se particularmente relevante porque, analisamos um objecto que corresponde a uma transcrição, que recolhe a configuração formulativo-textual e interacional do discurso. Neste tipo de perspectivação de objecto de análise, a imbricação dos dois aspectos, formulativo-informativo e interacional é particularmente interessante.

A vinculação entre a linguística textual-interactiva e a nossa investigação empírica manifesta-se particularmente ao nível:

- Do conceito de linguagem como forma de acção e interação social, que, de resto, é transversal às outras propostas em que nos inspiramos.
- A consideração de que, na superfície textual, se imbricam, indissociavelmente, uma substância formulativo-informativa e uma vertente interacional e, de que existem, nessa mesma superfície, marcas explícitas das duas substâncias imbricadas.
- A tipificação tripartida dos processos de construção textual: activação, reactivação e desactivação.
- Mecanismos correspondentes a cada um dos processos: composição sintáctica, repetições, paráfrases, recapitulações, inserções etc.

### **2.2.2. Ancoragem empírica ao modelo de Van Dijk e Kintsch (1983)**

#### ***Descrição geral do modelo***

Este modelo (Kintsch & van Dijk, 1983) é caracterizado, na literatura, como um modelo proposicional. O modelo evoluiu a partir do trabalho prévio de Kintsch sobre a “representação do significado na memória”.

Este modelo desenvolve o conceito de compreensão em níveis de representação (Ferro, 2007, p. 40). O modelo concilia descodificação linguística e construção de inferências para aceder ao sentido veiculado pelo texto.

Nas linhas seguintes fazemos uma selecção dos principais elementos que caracterizam este modelo.

***Adopção da “proposição” como unidade mínima de representação semântica do conhecimento no sistema cognitivo.***

Van Dijk e Kintsch (1983) referem-se ao conceito de proposição nos seguintes termos:

[...] propositions, then, are constructed in our model on the basis of word meaning, activated from semantic memory, and syntactic structures of clauses. In principle, we assume that there is a strategic one-to-one relationship between proposition and clauses. One clause expresses one proposition (p. 14).

A centralidade do conceito de “proposição”, no modelo, deve-se (Ferro, 2007) ao facto de “todos os elementos que integram a representação do texto serem formalizáveis em termos de proposições” (p.41).

Outros autores, seguidores do Modelo de van Dijk e Kintsch (1983), consideram que uma “proposição” é o correspondente semântico de uma frase simples ou complexa. Uma proposição é composta por um predicado e *n* argumentos.

Voltaremos ao conceito de proposição na parte final desta secção, porque é um conceito que transportamos para a nossa investigação empírica, e por isso requer um tratamento mais extenso.

***Funcionamento dinâmico, em rede, de três níveis representacionais de base proposicional e que estão ligados hierarquicamente***

O primeiro nível representacional é o nível do texto-base.

Para van Dijk e Kintsch (1983) “ [...] a textbase is the semantic representation of the input discourse in episodic memory. [...] Textbase will be defined in terms of propositions and relations among propositions” (p. 11).

Segundo os mesmos “Textbases are the result of this marriage between schema knowledge and text” (ibidem, p. 48). O texto-base corresponde a um nível estrutural (“microestrutura”) que junta as proposições directamente derivadas das frases que formam o “código de superfície”<sup>4</sup> (“surface code”, Graesser & al. 1997, p. 167), mais um pequeno número de inferências-ponte, necessárias para estabelecer conexões significativas entre as frases sucessivas do discurso ou texto, quando estas não estão sinalizadas na superfície textual. O texto-base resulta de um processamento da superfície textual, em forma de ciclos

---

<sup>4</sup> Graesser et al. (1997, p. 167) afirmam que “Most discourse psychologists adopt van Dijk & Kintsch’s (1983) distinctions among the surface code, the textbase, and the referential situation model” [...]. “In addition to these three levels of representation, psychologists normally acknowledge representations and processes at two other levels, which we call the communication level and the text genre level.”

sequenciais, devido às limitações da memória de trabalho (van Dijk & Kintsch, 1983, pp. 44-46). A quantidade de informação textual, processada em cada ciclo, está determinada pela capacidade da memória de trabalho. Dependendo desta capacidade, o “sujeito processante” introduz, na sua memória de trabalho, um novo número limitado de proposições que procura conectar coerentemente com outras já lá existentes, devido à sua importância hierárquica. Em suma, em cada ciclo, coexistem na memória de trabalho, dois subconjuntos de proposições: as proposições importantes, já processadas nos ciclos imediatamente anteriores e, novas proposições derivadas das frases do texto, num volume consentido pela capacidade da memória de trabalho. O “sujeito processante” submete simultaneamente esta microestrutura crescente, resultante deste processamento em ciclos, à aplicação de macroestratégias que visam extrair macroproposições que expressam as ideias principais do texto. O “sujeito processante” integra neste processamento um “modelo da situação”, resultante da integração do conteúdo textual nos esquemas de conhecimento do sujeito.

O segundo nível representacional é o nível da macroestrutura.

Van Dijk e Kintsch (1983) expressam deste modo a noção de “macroestrutura”:

Whereas the textbase represents the meaning of a text in all its detail, the macrostructure is concerned only with the essential points of a text. But it, too, is a coherent whole, just like the textbase itself, and not simply a list of key words or of the most important points. Indeed, in our model the macrostructure consists of a network of interrelated propositions which is formally identical to the microstructure. A text can be reduced to its essential components in successive steps, resulting in a hierarchical macrostructure, with each higher level more condensed than the previous (pp. 52-53).

A macroestrutura corresponde ao nível global do discurso (van Dijk & Kintsch, 1983, p. 194). Esta macroestrutura junta “macroproposições “ que vão sendo derivadas do texto-base, à medida que este vai sendo sucessivamente constituído, em ciclos de processamento, pelo “sujeito processante”, mediante a aplicação automática de macrorregras: supressão, selecção, generalização, construção (Kintsch & van Dijk, 1983, p. 190-191).

A macroestrutura representa o discurso globalmente e corresponde à organização temática do discurso ou texto (van Dijk & Kintsch, 1983, p. 52, 81). A representação da macroestrutura tem uma importância decisiva para aceder ao sentido do texto, já que “when we begin to read a discourse, we try to establish as soon as possible what the initial theme or macrostructure is. However, we also want to establish as soon as possible the global function of that section and its theme within the discourse as a whole” (van Dijk & Kintsch, 1983, p. 92).

As macroproposições correspondem, mais simplesmente, ao que poderíamos chamar ideias importantes de um texto. São resumos que condensam uma sequência de proposições do texto-base, através da aplicação de uma macroestratégia (van Dijk & Kintsch, 1983, p. 190, 218).

Com as macroproposições explicitadas no texto, ou na sua ausência inferenciadas, o “sujeito processante” reduz semanticamente porções de texto como os parágrafos, retendo apenas a organização temática.

As macroproposições podem estar ou não explicitamente presentes no texto. Guiam o “sujeito processante”, na construção da macroestrutura do texto, isto é, na construção da representação temática (van Dijk & Kintsch, p. 193-194). Quando não constam explicitamente na estrutura de superfície, cabe ao “sujeito processante” inferi-las. Quando aparecem explicitamente no texto, as macroproposições estão localizadas no princípio ou final de um episódio ou parágrafo. Este tipo específico de macroproposição explícita e cumpre uma função temática, porque expressa o tema do episódio (van Dijk & Kintsch, 1983, p. 202).

Quanto à sua organização hierárquica e eventual sinalização textual, van Dijk e Kintsch (1983), declaram:

Macropropositions as exhibited in the different episodes of a discourse must also be properly connected, just as propositions expressed by sentences are connected. This means that their connections may be directly expressed, for example, by connectives, by conjunctions, or adverbs. In addition to the list of episode markers given here we characteristically find macroconnectives such as ‘sentence initial’ ‘but’, ‘however’, ‘on the contrary’, ‘moreover’ , etc. at the beginning of episodes. Not only do macroconnectives signal new macropropositions, they also assign the necessary coherence structure to the macrostructure as a whole (p. 204).

Assim sendo, é importante considerar que as macroproposições que integram a “macroestrutura” estão hierarquizadas em vários níveis (van Dijk & Kintsch, 1983, p. 15, 92, 190, 218).

Parece-nos importante, porque a eles nos temos referido, tecer, nas linhas seguintes, algumas considerações sobre o conceito de “episódio”, no modelo de van Dijk e Kintsch (1983).

Um episódio é uma sequência de frases dominadas por uma macroproposição (van Dijk & Kintsch, 1983, p. 204). Os episódios aparecem muitas vezes “signaled in surface structure by paragraph indentation in written discourse, or pauses in spoken discourse, as well as by the

subheadings we mentioned earlier, or the change, at the semantic level, of participants, places, time, or type of action” (van Dijk & Kintsch, 1983, p. 218).

Portanto, os episódios desenvolvem textualmente o tema ou subtema expresso por uma macroproposição.

Temos vindo a considerar que as macroproposições que dominam os sucessivos episódios, mantêm entre si relações hierárquicas e de coerência, no seio de uma macroestrutura global que expressa a organização temática do texto/discurso.

A organização das macroproposições pode porém resultar de outra fonte, a superestrutura.

Seguindo van Dijk e Kintsch (1983),

Superstructures are schemata for conventional text forms; knowledge of these forms facilitates generating, remembering, and reproducing macrostructures. Not all text types have such conventional forms, but when one exists it seems to play a considerable role in processing (p. 54).

As macroproposições e as superestruturas devem ser consideradas de forma integrada (van Dijk & Kintsch, 1983, p. 189). O mesmo afã com que “sujeito processante” procura, logo que possível uma macroproposição, no decorrer do seu processamento, também se aplica às superestruturas (ibidem, p. 16). De facto “Such schematic structures, which we call superstructures, provide the overall form of a discourse and may be made explicit in terms of the specific categories defining a discourse type” (ibidem, p. 189).

Em suma, no âmbito limitado desta nossa exposição, importa sobretudo relevar que, no processamento das macroproposições, o “sujeito processante” mobiliza a partir do conhecimento prévio armazenado na sua memória de longo prazo, esquemas designados superestruturas, específicas do tipo de texto/discurso processado.

O terceiro nível representacional é o nível do modelo de situação.

Constitui o nível representacional mais elevado. Visa a integração da informação do texto-base nos conhecimentos prévios do “sujeito processante”, guardados na memória de longo prazo.

Para Goldman et al. (1996), “Situation model representations integrate text information with readers’ prior knowledge. The situations model is a representation of the world reflected in the text and his relationship to the learner’ prior knowledge about the world” (p. 73).

Ferro (2007) diz-nos que

[...] cualquiera de las representaciones que integran estas estructuras semánticas del texto (micro y macro) puede generar la creación o evocación de otros conocimientos por parte del sujeto, y constituirse, junto con las representaciones de la información explícita, en una estructura de comprensión más compleja: el modelo de situación. Así, no hay una correspondencia directa entre representación del nivel de base y microestructura, por un lado, y entre la representación del modelo de situación y macroestructura, por el otro, sino que los dos niveles de representación poseen elementos de las dos estructuras (p. 41).

### ***A transposição de elementos do modelo de van Dijk e Kintsch (1983) para a nossa investigação empírica***

A nossa investigação empírica comunga do interesse do modelo de van Dijk e Kintsch (1983) pela estrutura linguístico-textual de superfície. Este interesse é transversal em todas as abordagens ao estudo do discurso, porque constitui o material empírico a partir do qual as diversas abordagens desenvolvem as suas pesquisas. O nosso interesse segue a perspectiva adoptada por van Dijk e Kintsch, que localizam nesta estrutura os fundamentos para a construção das proposições e dos vários níveis representacionais que o modelo que propõem postula. É também nesta estrutura que localizam vários factores, para considerar a complexidade textual e seus efeitos sobre a facilidade vs dificuldade de construção da compreensão textual. Afirmando, por exemplo, que “Whereas differences in syntactic complexity will, as is well known in reading research, affect ease of decoding and hence of semantic understanding, and the choice of difficult words will require more memory search as well” (van Dijk & Kintsch, 1983, p. 94).

Várias são as manifestações de estudiosos que defendem que a organização da estrutura textual de superfície, influencia a facilidade de processamento do texto ou, ao contrário, pode constituir uma fonte de dificuldades para compreender o texto. Nestas manifestações destacamos a posição dos estudiosos do discurso, que consideram que na estrutura linguístico-textual, existem marcas que guiam ou ajudam o “sujeito processante” no seu labor de processamento (Kintsch, 1990; Givón, 1979, 1992; Zwaan, 1999; Ibarra, 2009; Britton, 1994; Givón 1992; De Vega 2005; Printich & al., 1993; Xiste & Sánchez, 2012; Gernsbacher, 1990). O texto-base herda este tipo de apreciação, porque as proposições que o constituem são derivadas das frases que constituem a superfície textual.

Zwaan (2004) manifesta, da seguinte forma, a sua adesão a este ponto de vista: “We agree with the view espoused by Gernsbacher (1990), Givón (1992), Kintsch (1992), and others that language can be regarded as a set of processing instructions on how to construct a mental representation of the described situation (p. 177)”.

### **O conceito de proposição**

Em primeiro lugar, do modelo de Van Dijk e Kintsch, importamos o conceito de proposição e a tipologia das proposições do ponto de vista da sua composição estrutural. O conceito de proposição permite-nos a segmentação do nosso objecto empírico em unidades mínimas semânticas. A tipologia permite-nos considerar a complexidade de processamento do discurso do ponto de vista da composição estrutural das proposições.

Dada a importância que este conceito assume na nossa investigação empírica, oferecemos, nas linhas seguintes, um tratamento detalhado.

Embora partamos do modelo de van Dijk e Kintsch (1983), para o tratamento deste tema das proposições e da sua composição estrutural, recorreremos a outras publicações destes dois autores.

Van Dijk (1996, p.27) define as proposições como sendo “os objectos específicos de uma semântica intensional” (p.27).

Em grandes traços, define a proposição como sendo (van Dijk, 2005, p. 27)

[...] o significado subjacente, numa cláusula ou oração simples. Quando queremos falar de relações semânticas entre orações de um texto, falamos, de facto, de relações entre proposições tal como estão expressas nas orações subsequentes de um texto. Tal também é válido, evidentemente, para as relações entre orações compostas (coordenadas ou complexas).

Na obra “*Strategies of discourse comprehension*” (van Dijk & Kintsch, 1983) a proposição é definida como sendo “o significado de uma frase” (p. 113).

Para obviar qualquer dificuldade referente à conceptualização da noção de proposição, tal como é utilizada por Van Dijk e Kintsch (van Dijk & Kintsch, 1983), convém aclarar que o termo proposição se aplica a situações diversas.

Das considerações destes autores deduzimos (ibidem, p. 14,) que o a “proposição” se aplica a três níveis escalares diferentes que designamos da seguinte forma: um nível “atómico”, um nível molecular ou simples (“compósito”), e um nível supra molecular (“compound” e “complex”).

1. Na forma mais básica (forma atómica), estes autores utilizam a nomenclatura “proposição atómica” (van Dijk, 2004, p. 23; Van Dijk & Kintsch, 1983, p. 14). Nesta condição, a proposição resulta do significado da palavra, a partir da memória semântica. Os autores usam, para este caso, a nomenclatura “proposição atómica”. Em palavras dos

autores, significados de palavras corresponderão ao que geralmente se chama proposição atómica (van Dijk, 2004, p. 23; Van Dijk & Kintsch, 1983, p. 14) .

Esta aplicação específica do termo “proposição” não é directamente relevante para a nossa investigação empírica.

2. No nível que designamos molecular ou simples, a “proposição” é activada pela estrutura sintáctica de uma frase mono-oracional, isto é, constituída por uma única oração. Nesta situação, a proposição é categorizada como compósita (“composite”). O termo “compósita” significa que a proposição é constituída por uma combinação de mais do que uma “proposição atómica”.

Ex. (tirado de Van Dijk, 2004, p.24):

*Os fascistas ganharam as eleições em El Salvador.*

Esta frase, formada por uma única oração, activa uma proposição compósita (‘composite proposition’) formada por uma sequência que combina mais do que uma proposição atómica.

3. Na linguagem natural, a frase raras vezes é constituída por uma única oração. A frase pode integrar, na maior parte dos casos, mais do que uma oração, o que leva a admitir outros tipos diferentes de proposições compósitas (nível por nós considerado supra molecular). Van Dijk e Kintsch recorrem a novas categorias descritivas para se referirem a estes tipos (van Dijk, 2004, pp. 23-25; Van Dijk & Kintsch, 1983, pp. 14, 120-121).

Vejamos pois as outras situações em que é apropriado considerarmos as outras categorias descritivas: a proposição composta e a proposição complexa.

1ª situação: A proposição é activada por uma frase formada por orações coordenadas. Nesta situação, a proposição derivada é rotulada de proposição composta de várias componentes (‘compound proposition’). Nesta situação a ‘proposição’ é derivada de uma estrutura frásica que integra duas ou mais orações coordenadas componentes (‘compounds’).

Ex. (tirado de Van Dijk, 1983, p. 123)

*Susan wrote a dissertation about discourse comprehension and was (therefore) hired by the professor.*

2ª situação: A proposição é derivada de uma frase cuja estrutura integra uma oração principal e pelo menos uma oração subordinada com uma função sintáctica específica. Nesta situação a proposição é considerada complexa. Nesta situação a proposição é derivada de uma estrutura frásica que inclui pelo menos uma oração subordinada, que toma a posição de argumento dentro da estrutura proposicional da proposição complexa.

Ex. (tirado de Van Dijk, 1983, p. 123)

*The assistant who had written a dissertation on discourse comprehension was hired by the professor*

Em segundo lugar importamos os conceitos de macroestrutura, de macroproposição temática textualmente explícita e o conceito de episódio, para dar conta da organização e progressão temáticas.

### **2.2.3. Ancoragem empírica à proposta de Blanche Benveniste**

Blanche-Benveniste (2013) apresenta-nos uma proposta que consideramos de “parsing” sintáctico, para dar conta da complexidade sintáctica das frases que integram a superfície textual. A proposta constitui-se como uma metodologia que visa a simplificação textual e assim facilitar o processamento dos textos.

Segundo esta autora, a medida da complexidade frásica é por vezes calculada de forma rudimentar: calcula-se o cumprimento da frase através do número de palavras. Esta forma de cálculo gerou a seguinte norma: uma frase com mais de 20 palavras é considerada uma frase complexa. Alguns editores, inspirados nesta forma de cálculo, exigem que as frases de manuais de História para principiantes tenham em média 12 a 15 palavras.

Mais interessante porém, é a observação que esta autora retira da investigação psicolinguística (Barman; Shean, referidos por Blanche-Benveniste, 2013): a disposição sintáctica [Sujeito+Verbo+Objeto<sup>5</sup>] parece ser a que melhor facilita o trabalho de descodificação textual, em jovens ingleses com pouca experiência na sua língua materna. A centralidade da importância facilitadora desta estrutura, no processamento textual, leva a autora e outros por ela referidos (Chuquet; Mirto & La Fauci) a verem nesta estrutura, um princípio de ordem cognitiva. Significa isto que o nosso sistema cognitivo revela uma predisposição básica para iniciar e efectuar o seu “parsing” sintáctico com a detecção deste esquema básico através de um ciclo principal de processamento.

O “parsing” sintáctico desenvolver-se-ia da seguinte forma.

Ao entrar em contacto com uma frase, o nosso sistema cognitivo procura preencher de imediato, com os elementos linguísticos disponíveis, os “empty slots” [Sujeito] + [verbo] +

---

<sup>5</sup> A noção de Objecto, na investigação de Blanche- Benveniste (2013, p. 111) é uma noção mais ampla do que a tradicional:” Nous avons choisi un usage très large de la notion d’ ‘Objet’ (ou complément), qui couvre a la fois les compléments d’objet direct [...] l’attribut du sujet [...] les compléments de temps, de lieu o de manière étroitement reliés aux verbes [...] Nous avons étiqueté O tous les compléments dont l’absence rendrait impossible l’emploi du verbe[...].”

[Objecto] do esquema nuclear [Sujeito+Verbo+Objeto], que condensa e organiza a informação principal da frase. Esta operação de extirpação do esquema básico [Sujeito+Verbo+Objeto] corresponde a um ciclo principal de processamento. A este ciclo principal de processamento podem associar-se outros ciclos suplementares de processamento, quando os elementos para preencher os “empty slots” não se apresentam numa forma simples, mas sim numa forma composicional complexa (incrustação de alguma oração subordinada no S, V ou O). Nestes ciclos suplementares, suspende-se a extracção do esquema básico para estabelecer o “S + V + O” de alguma oração subordinada constituinte.

De alguma forma, o que temos estado a dizer é que tanto o S(ujeito), como o V(erbo), como o O(bjeto) podem apresentar no “surface code” combinações diversas de elementos linguísticos e, que a complexidade estrutural dessas combinações determina menores ou maiores custos de processamento cognitivo.

O S(ujeito) e o O(bjeto) podem apresentar os seguintes tipos de composição no “surface code” (indo da composição menos complexa para a mais complexa, logo da menos custosa de processar para a mais custosa):

1. O S(ujeito) e O(bjeto) podem assumir a forma de um sintagma nominal apenas constituído pelo núcleo, um ou vários nomes com determinante ou um pronome.

#### **Exemplos**

- *Este autor* (Determinante: *Este* + nome-núcleo: *autor*)
- *Master e Kaplan* (dois nomes-núcleo coordenados sem determinante)
- *O total de estimulação* (determinante: *o* + nome-núcleo: *total* + expressão determinante: *de estimulação*)

Sempre que um pronome é utilizado é necessária a resolução de uma anáfora. Nesta situação 1., a longitude medida em palavras não é considerada excessiva.

2. O S(ujeito) e O(bjeto) podem assumir a forma de um sintagma nominal com um nome ou um adjectivo servindo de núcleo, com muitos modificadores, adjunções e periféricos, na dependência desse núcleo, mas nenhum com estrutura oracional.

**Exemplo** (extraído e adaptado de Blanche-Benveniste (2013, p. 116)

“Os níveis de ozono irritante produzidos pela oxidação do oxigénio em determinadas condições atmosféricas, encheram os hospitais de pessoas com problemas pulmonares”.

Nesta situação o S(ujeito) “Os níveis de ozono irritante produzidos pela oxidação do oxigénio em determinadas condições atmosféricas” apresenta na dependência do nome-núcleo

“níveis”, mais 13 palavras, cuja processamento provoca uma demora significativa, antes de que se chegue ao V(erbo) do esquema básico “encheram”.

Nesta situação 2., a longitude medida em palavras já é significativa e esta mesma longitude já pode ser considerada um factor de complexificação do processamento.

3. O processamento do S(sujeito) torna-se ainda mais árduo, quando, adjunto ao núcleo do S(ujeito) temos uma (exemplo 1) ou várias orações relativas (exemplo 2 a seguir), isto é, quando a composição do sujeito, no “sufarce code” integra uma ou várias operações de subordinação. Situação igualmente complexa acontece quando o S(sujeito) ou o O(bjeto) se apresentam numa forma oracional (exemplo 3a e 3b, a seguir):

**Exemplo1** (A oração relativa aparece sublinhada)

“Neste caso que se apresenta aqui, o total de estimulação estaria superando o limiar necessário”.

**Exemplo 2**

“Neste caso que se apresenta aqui, o total de estimulação que a resposta recebe estaria superando o limiar necessário”

**Exemplo 3a**

“Devemos considerar que existem diversos limiares para a excitação”.

**Exemplo3b**

“Mas parece claro que o resto dos estímulos são sexuais em virtude das nossas atribuições”.

Para além do processamento do esquema básico “S+V+O”, é necessário o processamento adicional de outro(s) esquemas “S+V+O”, que vem, de alguma forma, suspender o processamento do esquema básico. Esta suspensão obriga a que o sistema cognitivo dispense recursos à conservação na memória de trabalho, da parte já processada, antes de iniciar o processamento adicional.

Em resumo, nesta condição 3., a sobrecarga sobre o processamento cognitivo deve-se aos seguintes factores:

- 1) Longitude, em palavras, da composição do S(ujeito) ou do O(bjeto)
- 2) Suspensão do ciclo de processamento do esquema “S+V+O” básico.
- 3) Extirpação, dentro do S ou O do esquema básico, de algum esquema S+V+O constituinte.

- 4) Resolução eventual de alguma anáfora, sempre necessária quando na composição do S ou do O entra uma relativa: é necessário procurar no texto anterior o antecedente do pronome relativo.

O que dissemos sobre a composição do S(ujeito) e do O(jecto) aplica-se em grande medida ao V(erbo), com excepção da parte referente às orações relativas. Do ponto de vista composicional, o V(erbo) do esquema básico “S+V+O” pode apresentar na “surface code” as seguintes variantes:

- 1) Uma forma nuclear simples, de processamento pouco custoso.
- 2) Uma forma nuclear com advérbios ou locuções adverbiais na sua dependência. Esta forma será mais ou menos fácil de processar cognitivamente, em função do número de constituintes dependentes, ou seja da longitude textual do V(erbo).
- 3) Uma forma nuclear com orações adverbiais na sua dependência. Esta forma exige sempre mais custos cognitivos de processamento, por efeito do aumento da longitude e, também da necessidade de extirpar um esquema “S+V+O” adicional para além do “S+V+O” básico.

À luz desta perspectiva, a complexidade ocorre sempre que há intercalação de uma estrutura oracional subordinada na composição textual do sujeito, verbo ou objecto, quer por efeito do aumento da longitude (nº de palavras) da composição textual, quer pela necessidade de extirpação de um esquema “S+V+O” adicional além do esquema “S+V+O” básico.

Estes pressupostos foram empiricamente validados pelo trabalho executado no âmbito do projecto EuRom4<sup>6</sup>.

Na nossa investigação empírica, esta noção de complexidade reforça a noção de composição e complexidade proposicionais presentes no modelo de van Dijk e Kintsh (1983) e serve para apreciar os custos cognitivos do processamento do texto/discurso.

#### **2.2.4 Ancoragem empírica ao Coh-Metrix**

A ferramenta computacional Coh-Metrix apresenta sobretudo medidas de densidade dos mecanismos textuais associados à coesão.

---

<sup>6</sup> Trata-se de um programa de aprendizagem de compreensão de uma língua estrangeira a partir da língua materna. Foi lançado no início de 1990 por um grupo de linguistas de quatro universidades europeias: Lisboa, Salamanca, Roma e Aix-en-Provence. (Para mais detalhes sobre este programa, vide Valli, A. 1999). Assenta numa metodologia de simplificação textual centrada no esquema [Sujeito+Verbo+ Objecto]

Graesser, McNamara, Louwerse et Cai (2004) calculam a densidade com três medidas diferentes.

A primeira medida é designada “taxa de incidência” (p.197). É, por exemplo, a frequência de ocorrência de uma palavra em cada 1000 palavras.

A segunda é o “ratio”. É “o número de casos de uma Categoria A, dividida pelo número de casos da Categoria B” (p.197).

A terceira medida é a “proporção”. A proporção “ é  $(A \& B)/B$ , em que (A&B) corresponde ao número de observações que existem tanto em A como em B” (p.197).

Coerentemente, também nós utilizaremos estas três medidas na apresentação dos resultados.

Em vários estudos com o Coh-Metrix, utilizam-se estes três tipos de medidas para se proceder à caracterização coesiva de vários registos de textos.

Este programa fornece dois índices sobre a conexão entre orações ou frases, textualmente marcada. Uma destas medidas refere-se à conectividade realizada com a marcação textual dos operadores lógicos. A segunda refere-se à conectividade operada com a utilização textual dos conectores. É a este último tipo de conectividade que o programa se refere com o termo coesão.

O Coh-Metrix ajuda na apreciação da coesão, fornecendo taxas de incidência para cada tipo de conector e para o conjunto dos conectores (número de tipo de conector ou da totalidade dos conectores por cada mil palavras). Porém, não nos diz a partir de que valor de taxa de incidência, um texto é considerado alta ou baixamente coesivo. Estas taxas permitem, no entanto, comparar textos do mesmo género ou de géneros diferentes (científicos, narrativos, expositivos etc.) a fim de determinar se têm mais ou menos coesão.

A distinção utilizada por este programa entre operadores lógicos e conectores não é claramente respeitada por todos os investigadores, já que um número muito significativo de estudiosos, sobretudo preocupados com uma perspectiva descritiva do texto, engloba “operadores lógicos” e “conectores” na etiqueta “conectores”. Porém, dentro do paradigma cognitivo que utiliza o Coh-Metrix, adopta-se uma perspectiva funcionalista que torna relevante esta distinção entre operadores e conectores.

As operações cognitivas decorrentes dos operadores lógicos e dos conectores não se confundem. As operações cognitivas decorrentes dos operadores lógicos (conjunção, disjunção, implicação, negação) representam, de algum modo, a transposição da lógica formal para a linguagem natural.

Os conectores, pelo seu lado, explicitam instruções, aos receptores, sobre o recurso às relações semânticas desejáveis entre segmentos textualmente expressos (aditivas, causais, temporais ou de clarificação) ou, orientam as inferências dos receptores, para que estes possam, com menor esforço cognitivo, construir uma representação mental coerente de um texto, isto é um modelo de situação cognitivamente integrador.

Do ponto de vista dos custos cognitivos do processamento, o efeito dos dois tipos de recursos para a conexão, operadores lógicos ou conectores, são diferentes. Graesser et al. (2004, p. 197) afirmam que um texto com alta densidade de operadores lógicos se torna analiticamente denso. Esta densidade acarreta no plano do processamento, maiores exigências ao nível da memória de trabalho.

Na informação introdutória oferecida no “site” que permite o acesso ao Coh-Metrix (<http://cohmetrix.com/>), o Coh-Metrix é descrito com os seguintes termos: “Coh-Metrix is a system for computing computational cohesion and coherence metrics for written and spoken texts. Coh-Metrix allows readers, writers, educators, and researchers to instantly gauge the difficulty of written text for the target audience”.

O desenho desta ferramenta computacional obedece assim ao propósito de operar computacionalmente no âmbito da coesão de textos verbais, falados (orais) e escritos.

Nesta mesma informação introdutória, e dada a centralidade concedida ao conceito de “coesão”, este mesmo conceito recebe a seguinte definição (coh-metrix.com), “Our definition of cohesion consists of characteristics of the explicit text that play some role in helping the reader mentally connect ideas in the text” (Graesser, McNamara & Louwerse, 2003).

A apresentação de uma definição é importante, porque este conceito é usado de forma diversa pelos estudiosos dos textos/discursos, ocasionando, inclusivamente, em muitos casos, uma falta de distinção entre coesão e coerência. Não é o caso dos investigadores que operam com esta ferramenta computacional.

A definição de coesão apresentada remete para características textualmente explícitas. Significa tal, que a coesão releva da superfície textual. A importância da sinalização textual da coesão prende-se com o facto de constituir um “Handbook” para o “sujeito processante”, na medida em que pode contar com esta ajuda para conectar mentalmente ideias veiculadas pelo texto. A definição apresenta a coesão como um mecanismo que permite saltar do plano textual para o plano mental, e garantir a coerência na organização das representações cognitivas.

Nesta mesma apresentação do Coh-Metrix, constam ainda os “Índices” que o Coh-Metrix exhibe no “output file”, no término do processamento.

Este “output file” exhibe dois “índices” sobre a conectividade explícita ao nível da estrutura linguístico-textual de superfície. Tal como já afirmamos, um destes índices remete para a conectividade decorrente da utilização explícita de operadores lógicos. O outro remete para a coesão resultante da utilização textual de conectores.

A pertinência da distinção entre operadores lógicos e conectores Graesser et al. (2004, p. 197), assenta no seu efeito sobre o processamento. Um texto com alta densidade de operadores lógicos torna-se analiticamente denso. Esta densidade acarreta no plano do processamento, maiores exigências ao nível da memória de trabalho. Os conectores têm um efeito inverso e facilitam a tarefa de processamento.

Na apresentação do Coh-Metrix, a vertente do programa para o estudo dos conectores, é justificada da seguinte forma:

Connectives play an important role in the creation of cohesive links between ideas and clauses and provide clues about text organization (Cain & Nash, 2011; Crismore, Markkanen, & Steffensen, 1993; Longo, 1994; Sanders & Noordman, 2000; van de Kopple, 1985). Coh-Metrix provides an incidence score (occurrence per 1000 words) for all connectives (CNCAI) as well as different types of connectives. Indices are provided on five general classes of connectives (Halliday & Hasan, 1976; Louwse, 2001): causal (CNCCaus; *because, so*), logical (CNCLogic; *and, or*), adversative/contrastive (CNCADC; *although, whereas*), temporal (CNCTemp, CNCTempx; *first, until*), and additive (CNCAAdd; *and, moreover*). In addition, there is a distinction between positive connectives (CNCPos; *also, moreover*) and negative connectives (CNCNeg; *however, but*).

O estudo dos conectores, enquanto subcategoria do conjunto mais amplo dos “marcadores discursivos”, tem recebido imensa atenção, no estudo da investigação sobre textos/discursos, por parte de correntes diferentes.

Os índices calculados pelo Coh-Metrix são sobretudo medidas de densidade expressas quantitativamente. Graesser et al. (2004, p. 197) remetem-nos para três tipos de medidas, assim como sobre a metodologia utilizada para o respectivo cálculo.

Os objectos empíricos que McNamara et al. designam “textos” e que estiveram na mira investigativa do Coh-Metrix (coh-metrix.com) são “newspaper articles, entries in encyclopedias, science texts in schools, legal documents, advertisements, short stories, or theatrical scripts”. Constituem na sua maioria textos naturais. Os autores consideram que na mira do programa também entram “conversations in tutoring sessions, chat rooms, e-mail exchanges, and various forms of informal conversation”. As limitações apontadas por estes autores ao programa prendem-se com a incapacidade do programa para analisar “ [...]

mathematical expressions, pictures, diagrams, and other forms of nonverbal media [...] metaphorical expressions”

Na nossa investigação empírica não recorremos à versão do programa Coh-Metrix online, existente no site da Universidade de Memphis (<http://141.225.42.86/cohmetrix3/signup.aspx>), pelas seguintes razões. Em primeiro lugar, o texto a submeter está limitado a 15.000 caracteres e os nossos textos ultrapassam este número. Existe a possibilidade de submeter textos mais extensos, mas tal requer um procedimento adicional de acesso ao programa. Em segundo lugar o programa processa textos em inglês, muito embora exista uma versão brasileira (Coh-Metrix Por), também disponível online no endereço do NILC (Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional) da Universidade de São Paulo (<http://143.107.183.175:22680/>). Fizemos alguns ensaios com as duas versões para nos familiarizarmos com esta ferramenta e melhor entendermos o seu desenho e o seu funcionamento.

Em suma, do Coh-Metrix.3 disponível no “site” da Universidade de Memphis, importamos para a nossa investigação empírica, os seguintes elementos:

- A importância atribuída à coesão marcada explicitamente com conectores que funcionam (Siniajeva, 2005, p. 4) como “signpost” (placas sinalizantes), inseridos pelo locutor na comunicação, para facilitar a labor interpretativa dos destinatários.
- Os conceitos de “operadores lógicos” e de “conectores” como peças-chave da conectividade exibida pela estrutura linguístico-textual.
- Os tipos de “operadores lógicos” e os tipos de operações cognitivas que realizam.
- Os tipos de conectores e as relações coesivas que estabelecem.
- Os tipos de medidas de densidade utilizadas pelo programa Coh-Metrix, assim como a metodologia de cálculo.

## **2.3 Ancoragens metodológicas para operarmos na vertente da relação.**

A comunicação e a relação constituem-se mutuamente. Esta constitutividade é reconhecida nas abordagens fundadas no interacionismo e no dialogismo. Esta constitutividade significa que onde existe comunicação desenvolve-se uma relação e vice-versa. Este princípio governa as interacções verbais em forma de discurso.

### **2.3.1 A preservação do equilíbrio interacional e o desenvolvimento harmonioso da interação**

Após o reconhecimento pelos estudiosos de Palo Alto, de que o discurso entrelaça duas vertentes, conteúdo e relação, sugeriram os estudos que se interessam pela vertente da relação e os efeitos no desenvolvimento harmonioso da interação discursiva, isto é na “acomodação

intersubjectiva” (Fonseca, citado por Almeida, 2009, p. 43) dos interactantes. Este interesse pelo estudo do desenvolvimento da relação ao longo da interação discursiva e, dos aspectos afectivos associados a essa mesma relação, encontra fundamento lógico na teorização de Palo Alto sobre a comunicação humana.

Goffman (1973) é pioneiro na insistência de que as interacções verbais, logo os discursos, incorporam uma vertente de construção de um quadro relacional, que garante o desenvolvimento harmonioso da interação. Esta construção é, segundo este autor, de natureza ritual e revela-se na presença de mecanismos discursivo-textuais que visam preservar a “face” e os “territórios” dos interactantes envolvidos. Este trabalho de preservação ou de figuração é designado “facework”, por Goffman e, é constitutivo das interacções sociais, que se regem não apenas por “constrangimentos” ou regras de sistema (Almeida, 2009, p 45) (“system constraints”) mas por “constrangimentos rituais” (Ibidem). Uma gestão inadequada do trabalho de “facework”, provoca uma ressonância negativa nas esferas motivacionais e emocionais dos interactantes e degrada o equilíbrio interacional, gerando mal-estar, conflito e até confronto. Num artigo publicado em 1956, cujo tema é o papel do embaraço nas interacções sociais, Goffman defende que as emoções fazem parte do processo social e que não devem ser vistas como forças irracionais que perturbam a ordem social. Em suma, defende que a interação, por si só, é fonte responsável, ou seja, provoca emoções nos interactantes.

Na linha do interacionismo simbólico de Goffman, Turner e Stets (2006) consideram que ao longo do desenvolvimento da interação, os participantes procuram “confirmar as suas auto-concepções globais bem como as suas identidades” (pp. 26-28) e que a confirmação ou não confirmação seladas interacionalmente lhes fazem experienciar emoções positivas ou negativas.

Partindo dos conceitos de “face”, “território” e “facework”, surgem os modelos de cortesia que exploram os mecanismos discursivo-textuais utilizados pelos interactantes para preservarem o equilíbrio e desenvolvimento harmonioso da interação (Brown & Levinson, Lech, Kerbrat-Orechioni).

Noutra linha ritualista, Collins (2009) acentua, na sua proposta, a força que a componente ritual constitutiva das interacções, exerce sobre os participantes. Garcia (2015, p. 52) refere-se à proposta de Collins do seguinte modo

[...] los rituales eficaces no sólo crean y recrean símbolos de pertenencia grupal, sino que también infunden energía emocional en sus participantes. Por el contrario, los llamados rituales fallidos drenan esta energía. Según el autor, todos fluimos de una situación a otra atraídos por las interacciones que nos ofrecen mayor beneficio emocional, y hasta lo posible, tratamos de alejarnos de aquellas interacciones que no

nos dejan nada o que nos causan malestar. [...] la interacción a pequeña escala, aquí-y-ahora y cara-a-cara, es el lugar donde se desarrolla la acción y el escenario de los actores sociales” (Collins, 2009: 17). El autor afirma que esta interacción es el territorio de los aspectos emocionales e inconscientes del ser humano en constante relación con otros. Son entonces las interacciones cotidianas -que en Collins son comprendidas siempre como rituales - el escenario donde podemos desentrañar el componente emocional y afectivo que construye a los sujetos sociales como tales (p. 52).

Resumindo, nesta breve introdução pretendemos globalmente dar relevância ao estudo da relação seguindo a teorização de Palo Alto. Salientámos a importância da consideração do desenvolvimento da relação a partir de posições interacionistas de Goffman, vertidas posteriormente nos modelos de cortesia, que acentuam a dinâmica emocional que nasce da interação. Finalmente, quisemos evidenciar que na interação verbal em forma de discurso, o estudo do desenvolvimento da relação constitui uma vertente exploratória indispensável.

Atendendo de forma particular ao nosso trabalho, quisemos reforçar alguma originalidade e actualidade, considerando as seguintes duas convicções.

Em primeiro lugar, a interação verbal, mais dialogal ou mais monológica, deve, discursivamente e magistralmente proporcionar aos interactantes, os elementos de que necessitam, para construírem estados psicológicos ou disposições psicológicas que garantam o êxito da interação. Estas disposições devem gerar motivação interacional, nascida de gratificações narcísicas, de avaliações subjectivas de reconhecimento social e de vivências emocionais positivas.

Em segundo lugar, convencemo-nos que o estudo das emoções se pode inscrever também numa perspectiva interacional.

### **2.3.1.1 A proposta de Goffman: o “facework”**

#### ***O conceito de “face” e de “território”***

Segundo Goffman (2001), temos de admitir que o discurso, enquanto interação social realizada interlocutivamente, não se pode subtrair a dois tipos de constrangimentos<sup>7</sup> (“constraints”): os constrangimentos comunicativos (“system constraints”) que visam garantir a boa transmissão da mensagem, e os constrangimentos rituais (“ritual constraints”) que visam assegurar a preservação das “faces” ou imagens sociais dos interactantes e a não invasão dos seus “territórios do eu” (Goffman 1973, pp.43-72; 1999, pp. 199-200).

---

<sup>7</sup> Almeida (2009) usa o termo “constrangimento” para traduzir o termo “constraint”.

Goffman (1967) refere-se ao conceito de “face” (imagem social), de influência chinesa, nestes termos:

“The term face may be defined as the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume he has taken during a particular contact. Face is an image of self-delineated in terms of approved social attributes [...] (p. 5).

Por seu lado o conceito de “território” que Goffman (foi buscar à etologia, mas dando-lhe o âmbito mais amplo de esfera pessoal e privada), é delimitado desta forma por Kerbrat-Orechioni (1992), tal como expusemos anteriormente:

- «• le corps et ses divers prolongements (vêtements, poches, sac à main, dont on supporte mal qu’ils soit indiscreètement fouillés) ;
- l’ensemble des réserves matérielles de l’individu (le “à moi”: mon assiette, ma voiture, ma femme, etc.) auxquelles autrui ne saurait avoir accès sans autorisation explicite de leur propriétaire ou protecteur légitime (“touche pas à mon pote”);
- le territoire spatial : sa “place” , son “chez soi” , cette sorte de “bulle” à l’intérieur de laquelle on évolue et dont le diamètre varie selon certains paramètres qu’il revient à la proxémique d’étudier;
- le territoire temporel, et en particulier le temps de parole auquel on estime avoir droit (d’où le caractère potentiellement offensant des interruptions) ;
- les réserves d’information enfin, ses secrets et ses jardins secrets (pp. 67-68).

Ambos tipos de pressões referidas têm um efeito estruturante sobre o discurso e deixam a uma marca na tessitura textual.

Os constrangimentos rituais obrigam os interlocutores a recorrer a mecanismos discursivo-textuais, para garantir a preservação das “faces” e dos “territórios do eu”, ao longo da interlocução e, assim garantirem o equilíbrio interacional e desenvolvimento harmonioso da interação discursiva.

Assim Goffman chega ao conceito de “facework” (figuração). O “facework” ou trabalho de figuração, realiza um ritual de negociação contínua que os interactantes põem em jogo e, ajustam à avaliação permanente que fazem da preservação das suas imagens sociais. Corresponde, deste modo, à necessidade permanente que os interactantes têm de recorrer a estratégias discursivo-textuais, para preservarem mutuamente as suas “faces” e os seus “territórios do eu”. Esta necessidade decorre da convicção de Goffman (1980) de que qualquer interação social (em que incluímos obviamente a interação discursiva) constitui um

lugar de risco ou ameaça para as auto-imagens (“faces”) que os interactantes mobilizam e para a inviolabilidade dos seus territórios.

Goffman aponta dois tipos de técnicas para evitar as ameaças às “faces” e aos “territórios do eu”: por um lado técnicas defensivas de evitamento (“avoidance process”; Goffman, 1967, p. 15) dos actos potencialmente ofensivos e por outro lado, técnicas de correcção (“corrective process”; Goffman, 1967, p. 19), com as quais os interactantes restabelecem o equilíbrio ritual, perdido pela ocorrência de alguma ameaça (Goffman, 1967, p. 20)

A imagem social que os interactantes tentam projectar na interação discursiva tem um carácter público e interpessoal. É neste carácter público e interpessoal que radica o seu interesse e relevância para o estudo do discurso na vertente da relação.

Segundo Goffman (2001) “cuando un individuo aparece ante otros, proyecta, consciente e inconscientemente, una definición de la situación en la cual el concepto de sí mismo constituye una parte esencial” (p. 258).

Pensamos ter sintetizado os elementos essenciais que têm uma influência fundacional sobre as propostas, que surgiram após os trabalhos de Goffman, e que se interessam pela manutenção do equilíbrio interacional entre os interactantes que participam nas interacções verbais em forma de discursos: principalmente o modelo de Brown e Levinson e seguidamente o modelo de Kerbrat-Orechioni.

Consideramos que a nossa análise empírica tem subjacentes os conceitos da proposta de Goffman.

### **2.3.1.2. A “cortesia”**

#### **2.3.1.2.1 Definição de cortesia**

Kerbrat - Orechioni (1992) define tecnicamente a cortesia (“politesse”), disseminada pelos discursos de forma goffmaniana, como “o conjunto de estratégias e de comportamentos mobilizados pelos interactantes para manter um carácter harmonioso na interação (p. 159)”. Falta acrescentar a esta definição, realçando a perspectiva goffmaniana, que a cortesia não constitui um objectivo do discurso, mas um meio de preservar a harmonia interacional entre os interactantes, ao longo de uma interlocução. Em suma, a cortesia que circula nas interacções verbais representadas pelos discursos, deve ser apreendida (Avodo, 2012) em termos de “comportamentos [discursivos] auto ou hétero centrados sobre alguma das “faces dos interactantes” (p.102).

O termo “cortesia”, para referir esta dimensão do funcionamento dos discursos, é o termo normalmente utilizado, na investigação nacional. Rodrigues (2003, p. 15) refere a pluralidade terminológica usada para designar este fenómeno discursivo. Refere que na investigação

brasileira é mais frequente encontrarmos o termo “polidez”, na investigação espanhola o termo “cortesía”, na investigação francesa “politesse”, e na investigação anglo-saxónica, “politeness”.

Retiramos de Linnarsand (2007) algumas conceptualizações da cortesía:

Watts (2003: 49-53) ofrece una extensa lista, de la que algunas definiciones son: “[...] politeness is developed by societies in order to reduce friction in personal interaction” (Lakoff 1975: 64); “strategic conflict avoidance” (Leech 1980: 19); “view politeness as a complex system for softening face-threatening acts” (Brown y Levinson 1978); “interpersonal supportiveness” (Arndt y Janney 1985: 282). A esto podríamos añadir, en un entorno hispánico, que Escandell Vidal (1996: 136) define la cortesía como “un conjunto de normas sociales, establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, prohibiendo algunas formas de conducta y favoreciendo otras”; por su parte, Calsamiglia y Tusón (cf. 1999: 161-162) indican que la cortesía lingüística afecta a las interacciones en general y tiene como fin el facilitar las relaciones sociales, y Briz (1994) la define como el mantenimiento de una interacción sin tensiones y observa que la conversación coloquial española es estratégicamente cortés como medio para lograr un fin (cf. Briz 2003: 22) (p. 58).

Vemos que todas estas as definições reflectem o objectivo que Kerbrat-Orechioni atribui à cortesía no desenvolvimento das interacções verbais: o desenvolvimento e vivência harmoniosa das relações sociais.

#### **2.3.1.2.2 Função das estratégias de cortesía**

Da definição que retiramos de Kerbrat-Orechioni, ressalta que a função da “cortesía” consiste em preservar o “equilíbrio interlocutivo” (Kerbrat-Orechioni, 1989, p. 160). A preocupação relativa a este equilíbrio, surge na sequência do posicionamento de Goffman, de que qualquer acto discursivo é intrinsecamente ameaçador para algum ou todos os interactantes, com graus de intensidade variáveis. Este equilíbrio gera reconhecimento pessoal no seio de uma interacção concreta e este equilíbrio, (Avodo, 2012) “influe sur le bien-être, l’équilibre psychique et la santé” (p. 3) dos interactantes.

Sendo um fenómeno tipicamente discursivo, a cortesía inscreve-se, segundo (Kerbrat-Orechioni, 1992, p. 152), na ordem da relação interpessoal que governa a estruturação da interacção social e, mais especificamente, dos discursos. Na opinião de Avodo (2012), segundo este ponto de vista, a “politesse est avant tout une question de relation; mais une relation exprimée á travers le contenu informationnel des échanges” (p. 2).

A forma e natureza do vínculo interpessoal que se constitui na relação interlocutiva está espelhada (Avodo, 2012) na “pluralité d’études d’orientation clinique et pathologique

(Watzlawick et al 1972), sociologique (Goffman 1973), psychologique (Marc et Picard 2008, Myers 2007), et même linguistique” (p. 3).

Em Cirelli (2009) encontramos um resumo das funções da cortesia, consonante com as posições de Kerbrat-Orechioni, herdada das propostas de Goffman e de Brown e Levinson:

Poderíamos dizer que a polidez:

- a) Minimiza a natureza ameaçadora às faces.
- b) Usa adequadamente padrões estabelecidos de etiqueta social.
- c) Evita conflitos.
- d) Suaviza a interação social.
- e) Mantém o equilíbrio da interação social; e
- f) Assegura a relativa harmonia na interação social.

É no quadro analítico linguístico-textual-discursivo e psicossocial que acabamos de esboçar que Kerbrat-Orechioni (1992, p. 242) inscreve, e nós com ela, o funcionamento das estratégias de “cortesia”.

A mesma relação entre “facework” e emoções também se aplica a cortesia e emoções. Kienpointer (2008) defende que “as emoções (positivas ou negativas) mantêm uma relação dialéctica com a (des)cortesia” (p. 27).

### **2.3.1.2.3 A proposta de Kerbrat-Orechioni**

O modelo de cortesia linguística de Kerbrat-Orechioni é, nos seus pontos fundamentais, a teoria de Brown & Levinson que, todavia, corrige e desenvolve.

Pese muito embora a autora declarar adoptar a matriz de Brown e Levinson, o seu desenho da cortesia não corresponde inteiramente ao modelo concebido por estes dois autores.

Importa pois considerar os desvios que esta autora introduz relativamente ao modelo de Brown e Levinson, já que são apontados, por muitos, como contribuições que corrigem ou melhoram esse modelo. Na revisão do modelo de Brown e Levinson a que procede, Kerbrat-Orechioni inspira-se nas propostas de Lakoff e sobretudo de Leech. O eclectismo resultante vai dotar a proposta de Kerbrat-Orechioni de maior amplitude e sobretudo robustez conceptual e estrutural.

A autora (Kerbrat-Orechioni, 1996, p. 53) junta-se a outros autores para manifestar reservas críticas ao facto de Brown e Levinson alimentarem, relativamente à interação, uma visão intensamente e inevitavelmente ameaçante e até paranóide. Estas reservas levam a autora a considerar que, no decorrer de uma interação, os interactantes não só produzem FTA’s (“Face Threatening Acts”), mas também FFA’s (“Face Flattering Acts”).

Assim sendo, Kerbrat-Orechioni adota uma esquematização diferente da de Brown e Levinson para a cortesia.

Kerbrat-Orechioni, (1992, p.178) considera existirem dois tipos diferentes de cortesias, a cortesia negativa (evitação e compensação de FTA's) e cortesia positiva (produção de FFA's) e quatro possíveis FTA's ("Face Threatening Acts").

As definições que Kerbrat-Orechioni (1992, p. 177;1996, p. 54) apresentam dos dois tipos de cortesia, são as seguintes:

#### CORTESIA NEGATIVA

«La politesse négative est de nature abstentionniste ou compensatoire: elle consiste à éviter de produire un FTA, ou à en adoucir par quelque procédé la réalisation - que ce FTA concerne la face négative (ex.: ordre) ou la face positive (ex.: critique) du destinataire.»

#### CORTESIA POSITIVA

«La politesse positive est au contraire de nature productionniste: elle consiste à effectuer quelque FFA pour la face négative (ex.: cadeau) ou positive (ex.: compliment) du destinataire.»

Estes dois tipos de cortesia subdividem-se cada um deles em dois subtipos, atendendo à imagem para a qual estão orientadas:

- Cortesia negativa, de natureza mitigadora. Um subtipo desta cortesia negativa estaria orientado para a imagem positiva: a apresentação convincente de uma justificação para invadir a privacidade de outra pessoa, a mitigação de uma ordem. O outro subtipo de cortesia negativa, estaria orientado para a imagem negativa: atenuar uma crítica
- O segundo tipo corresponde à cortesia positiva, de natureza valorizante. Um subtipo desta cortesia positiva estaria orientado para a imagem negativa: a oferta de uma prenda constitui a ilustração da manifestação deste subtipo de cortesia positiva. O outro subtipo de cortesia positiva está orientado para a imagem positiva: o elogio ilustra este subtipo.

Os subtipos são classificados da seguinte forma:

- Orientado para o locutor (L-orientados).
- Orientado para o alocutário (A-orientados). No caso da cortesia positiva, o subtipo orientado para o locutor apenas admite a orientação para a "face"

negativa do locutor, já que o auto-elogio, ou auto-glorificação estão proscritos, isto é são mal vistos, numa interação verbal socialmente aceitável.

A possível orientação da cortesia para as “faces” tanto do locutor como do alocutário, leva a que, na proposta de Kerbrat-Orechioni, sejam admissíveis quatro tipos de FTA’s (“Face Threatening Acts”).

- FTA’s que ameaçam a face negativa do locutor: o compromisso em forma de ofertas, promessas, que obrigam o locutor a mover-se fora do seu território.
- FTA’s que ameaçam a face positiva do locutor: confissão, desculpa, autocrítica que podem ter um efeito público desgastante ou erosivo e atentar conta o seu narcisismo.
- FTA’s que ameaçam a face negativa do alocutário: perguntas indiscretas, actos inoportunos ou “directivos” (ordem, interpelação, proibição e conselho) que restringem a sua autodeterminação e lhe retiram liberdade de decisão, iniciativa etc.
- FTA’s que ameaçam a face positiva do alocutário: todos os actos que podem beliscar ou perturbar o narcisismo e a auto-estima, isto é a afectividade do alocutário para consigo próprio (crítica, refutação, reprovação ou de forma mais grave mas também rara, o insulto, o escarnio, a injúria, o cinismo, etc. .

Quanto aos FFA’ s (“Face Flattering Acts”), são actos que reforçam as “faces”, com excepção como dissemos da “face” positiva do locutor, devido ao facto de se considerar o auto-elogio ou a auto-presenteação, nada apropriados numa interação verbal normal. As acções comunicativas que expressam os FFA’s não funcionam como formas de reparação ou compensação dos efeitos perturbantes de algum FTA. Constituem antes um comportamento estimulante e positivo para a relação interpessoal.

As manifestações da cortesia, positiva ou negativa, orientadas para o alocutário, são consideradas por Kerbrat-Orechioni, as mais importantes, nas interações verbais.

Na sua forma verbal, a realização de ambos tipos pode revestir processos variados de natureza linguístico-discursivo-textual (Rodrigues, 2003, p.75).

Kerbrat-Orechioni interessou-se também pelos processos linguísticos da manifestação da cortesia e de forma semelhante ao inventário de estratégias oferecido por Brown e Levinson, ela oferece também um inventário de processos linguísticos que os locutores podem utilizar na realização de actos de cortesia.

Retiramos a inventariação destes processos de Rodrigues (2003).

**“A. PROCESSOS DE CORTESIA NEGATIVA [sic]**

**A.1. Substitutivos:** substituição dum formulação explícita dum FTA por uma formulação mais suave. Para o efeito, o locutor pode recorrer:

A.1.1. à indirecção (v.g. pergunta e asserção por ordem; pergunta por censura ou refutação; confissão de incompreensão por crítica ...);

A.1.2. a desactualizadores modais (utilização ou combinação de modalidades...), temporais (condicional, imperfeito, futuro...) e pessoais (apagamento do(s) interlocutor(es), através da passiva, da impessoalização, da indefinitização...);

A.1.3. a pronomes pessoais [vós de cortesia, por tu; nós de solidariedade ou modéstia, por eu, em caso de vitória (v.g. “Ganhámos”, por “Ganhei”), ou por tu, em caso de derrota (“Perdemos”, por “Perdeste”) ...];

A.1.4. a figuras de estilo (enálage, litote, eufemismo, ironia, metáfora...);

A.1.5. ao tropo comunicacional: processo discursivo de natureza retórica que, para ser cortês, «consiste à feindre d’adresser un énoncé menaçant à quelqu’un d’autre que celui auquel on le destine véritablement.»

A.1.6. outros processos ... (p. 148)”

**“A.2. Acompanhantes:** consistem em fazer acompanhar um FTA de outros processos «qui sont autant de gants que l’on prend pour ménager les faces délicates de son partenaire de l’interaction.»<sup>57</sup> Por exemplo, a formulação de um FTA pode ser atenuada, fazendo-a acompanhar de:

A.2.1. fórmulas de cortesia especializadas, já lexicalizadas e por isso convencionais (v.g., “Se faz favor”, “Por favor”...);

A.2.2. um enunciado “preliminar” (ou simplesmente “pré-”, segundo os conversacionalistas<sup>58</sup>), mais ou menos convencional [v.g., “Posso pedir-lhe(te) um favor?”, “Posso fazer-te uma pergunta?”, “Posso fazer(-te) um (pequeno) reparo?”, “Estás livre logo à noite?” ...];

A.2.3. pedido de desculpa ou dum a ou mais justificação ou explicação [v.g., “Peço-lhe desculpa (por interrompê-lo, incomodá-lo), onde ficam os correios?”, “Esqueci-me do relógio em casa, que horas são?” ...];<sup>59</sup>

A.2.4. minimizadores, que parecem reduzir a ameaça do FTA [v.g., “Eu queria simplesmente fechar a porta...”, “Podes dar-me um pouco de atenção...”, “Dá-me aqui uma mãozinha / uma pequena ajuda”...];

A.2.5. modalizadores (v.g., “penso”, “creio”, “acho”, “tenho a impressão”, “parece-me”, “sem dúvida”, “provavelmente”, “cá para mim”, “em meu entender” ...);

A.2.6. “desarmes por antecipação” («désarmeurs»), prevenindo e prevenindo uma possível reacção negativa do destinatário (v.g., “Não queria interromper-te / importunar-te / incomodar-te / distrair-te, mas ...”, “Não leves a mal, mas ...”, “Sei que não gostas de emprestar os teus CD’s, mas ...”);

A.2.7. acariciadores («amadoueurs»), espécie de “rebuçado que ajuda a engolir a pílula” (v.g., “Passa-me o pão, meu anjo”; “Tu que costumavas saber tudo, diz-me...”; “Empresta-me os teus apontamentos, tu que sabes tirá-los tão bem...”<sup>60</sup>);

A.2.8. outros processos... (p. 149)”

#### **“B. A. PROCESSOS DE CORTESIA POSITIVA**

Os processos linguísticos deste tipo de cortesia positiva dizem respeito, essencialmente, à produção de FFA's que se manifestam através de actos de acordo, ofertas, convites, cumprimentos, agradecimentos, fórmulas votivas e de boas-vindas, etc. Ao contrário dos FTA's, o seu funcionamento é, por um lado, muito mais simples e, por outro, a sua realização vem acompanhada, geralmente, de intensificadores. Porque, «d'une manière générale, les locuteurs ont tendance à adoucir la formulation des actes menaçants, et à renforcer celle des actes valorisants; à litotiser les énoncés impolis et hyperboliser les énoncés polis» (ibidem, p. 150).

Outros muitos autores oferecem inventários de estratégias de realização da cortesia linguística nas interacções verbais (Marco & Briz, 2010; Linnarsand, 2007; Albelda, 2010; García, 2011; Almeida, 2009).

Resumindo, na nossa investigação empírica sobre o discurso como relação, somos subsidiários dos seguintes elementos da proposta de Kerbrat-Orechioni:

- A noção de ameaça às “faces” dos participantes ao longo das interacções verbais que ela recebe de Goffman e de Brown e Levinson, mas que relativiza.
- A ideia de que essa ameaça perturba o equilíbrio interacional, impedindo o desenvolvimento harmonioso da interação verbal, que ela recebe também de Goffman e de Brown e Levinson.
- A categorização pessoal que ela apresenta da cortesia linguística: cortesia negativa mitigadora ou compensatória e a cortesia positiva de natureza producionista.
- A sua categorização pessoal dos actos associados à cortesia: FTA (“Face Threatening Acts”) e FFA (“Face Flattering Acts”).
- A orientação das manifestações de cortesia para cada uma das faces dos interactantes.
- O inventário que ela apresenta das estratégias de expressão linguística da cortesia.

## **2.3.2 O desenvolvimento da relação**

### **2.3.2.1 Introdução.**

A inevitabilidade da nossa implicação em interacções comunicativas diárias explica a centralidade, a fecundidade e o interesse que o estudo das relações interpessoais tem suscitado, na investigação rica e heterogénea, desenvolvida no âmbito das ciências sociais em

geral, e, de forma particular na psicologia: psicologia social, psicologia do desenvolvimento e psicologia clínica.

A heterogeneidade resultante do facto de as relações interpessoais estarem, enquanto objecto, omnipresentes nas ciências sociais, obriga a que muitas vezes, para cada estudo, se tenha que recortar uma orientação. É de todo impossível, num único estudo, abarcar a diversidade que caracteriza o domínio das relações interpessoais. Pese muito embora a heterogeneidade e diversidade que caracterizam este domínio, é sempre possível (Marc, Picard & Fischer, 2008) apresentar “ [...] um conjunto coerente de instrumentos, conceitos e abordagens teóricas que permitem descrever, analisar e compreender qualquer tipo de relação” (p. 8), adoptando desta forma o que estes autores designam como “uma perspectiva conceptual ‘generalista’” (ibidem).

Importa nesta apresentação generalista tentar seleccionar as noções transversais que se possam retirar da diversidade com que se investigam as relações interpessoais.

É nosso propósito, adoptarmos um posicionamento análogo, mantendo porém uma fiel coerência com o nosso objecto de estudo.

Dado que a nossa investigação se polariza à volta dos ‘discursos magistrais’ inflectiremos, o estudo das relações interpessoais para uma linha condutora que conceda centralidade à comunicação e à interação discursiva. Interessamo-nos especialmente pela identificação dos mecanismos discursivo-textuais que estruturam a construção da relação interpessoal e pelos aspectos funcionais, dinâmicos e interacionais que possamos destringir na comunicação interlocutiva.

#### **2.3.2.2 O estudo da relação no Modelo de Kerbrat-Orechioni.**

Como temos vindo a referir, a comunicação, segundo Palo Alto, enlaça sempre duas componentes, uma referente ao conteúdo e outra referente à relação. O discurso, sendo a forma de comunicação verbal que coloca, numa relação interlocutiva ou dialógica, pelo menos dois participantes, não escapa a esta dualidade. Uma análise tendencialmente completa do discurso deve teoricamente considerar os dois planos: conteúdo e relação.

A componente da relação tem registado uma presença mais dissimulada, no estudo do discurso (Watzlawick & al. 1972, p. 80), quando comparada com a sua irmã siamesa, a componente do conteúdo.

Se deduzirmos da definição de Palo Alto, uma dimensão programática, é expectável considerar as relações que os participantes numa interação verbal estabelecem entre si, ao longo das suas enunciações. Goffman, ao postular a existência de constrangimentos rituais (“ritual constraints”), contribui para definir a orientação a dar a esta dimensão programática.

Kerbrat-Orechioni (1995) opina que é de todo relevante a análise da componente “relação” do discurso, porque existem

“outils descriptifs efficaces, en ce qui concerne deux aspects au moins de cette composante relationnelle (qui en comporte évidemment d'autres), à savoir :

- (i) Les modes d'instauration d'une certaine distance, "horizontale" et "verticale", entre les interactants.
- (ii) Le fonctionnement de la politesse et de la 'figuration' ('face work') » (p. 70) .

Esta apreciação da autora tem um valor fundacional para a sua própria investigação e, para muitas outras investigações, que adoptaram o quadro teórico-metodológico de Kerbrat-Orechioni. A nossa investigação empírica, na parte concernente à vertente « relação » nos nossos corpora discursivos, é tributária deste quadro.

#### **2.3.2.2.1 A instauração da distância “horizontal” e “vertical”, entre os interactantes, segundo Kerbrat-Orechioni.**

A proposta metodológica de Kerbrat-Orechioni (1988; 1989; 1990; 1992; 1994; 1995; 2005; 2006) organiza-se a partir da constatação de que, ao longo das interações verbais, os interactantes mantêm ou instauram interlocutivamente entre si, uma relação de distância.

Esta distância é variável ao longo da interação discursiva e, projecta-se, universalmente em dois eixos: um eixo “horizontal” e um eixo “vertical”. A origem dos dois conceitos, “eixo horizontal vs eixo vertical”, remonta a Brown e Gilman (citados por Rodrigues, 2003, p. 171). Kerbrat-Orechioni estrutura a sua proposta de análise da relação interlocutiva, com a adopção destes dois conceitos.

O eixo da relação horizontal, delimitado por dois polos, remete para o facto de as intervenções discursivas manifestarem ou gerarem proximidade ou afastamento entre os interlocutores.

O eixo da relação vertical, também delimitado por dois polos, remete para o facto de as intervenções discursivas instaurarem ou manifestarem uma relação hierárquica entre os interlocutores. A autora agrega a este eixo o conceito de “place”. Este conceito é assim explicitado por Kerbrat-Orechioni (1987):

[...] la notion de place renvoie par métaphore à l'idée (développée entre autres par François Flahaut, 1978) qu'au cours du déroulement d'une interaction, les différents partenaires de l'échange peuvent se trouver positionnés en un lieu différent sur cet axe vertical invisible que structure leur relation interpersonnelle. On dit alors que

l'un d'entre eux se trouve occuper une position « haute » (« up »), de dominant, cependant que l'autre est mis en position « basse » (« down »), de dominé (p.319).

O termo “place” aparece entre nós traduzido com o termo “lugar” (Rodrigues, 2003, p. 172; Almeida, 2008b). Esta última autora declara que “ os ‘lugares’ dizem respeito às posições discursivas ocupadas pelos participantes na interação” (p. 9).

O estudo da relação ganha relevância no âmbito das interações verbais, porque configura um objecto de estudo.

Marcadores linguísticos e discursivo-textuais de relação constituem realidades que é possível investigar de forma objectiva. Estas entidades linguísticas e discursivo-textuais recebem, na proposta de Kerbrat- Orecchioni, a designação de “relacionemas”, e constituem instrumentos operatórios à disposição do analista, para descrever a relação interlocutiva, nas interações verbais a que chamamos discursos, seja qual for o contexto social em que sejam produzidos. Kerbrat-Orecchioni tipifica estes “relacionemas” em “relacionemas horizontais” e “relacionemas verticais” (estes últimos também designados “taxemas”).

Palo Alto teve o condão de, a partir de uma reflexão interdisciplinar desenvolvida por estudiosos de proveniência disciplinares diversas, potenciar a reconfiguração de uma agenda programática do estudo que orienta o estudo do discurso, enquanto forma de comunicação, para o estudo da instauração da relação interlocutiva.

É evidente que a importância da relação associada à comunicação não é uma questão nova. Mas não era equacionada de forma constitutiva, e por isso faltava-lhe a abrangência que Palo Alto lhe conferiu. A retórica, a pedagogia, a psicoterapia, a própria psicologia do desenvolvimento, a psicologia sociocognitiva vygotskyana, etc. conheciam bem o valor mediacional do discurso. Porém este conhecimento estava refém de âmbitos disciplinares, faltando-lhe por isso o reconhecimento abrangente de Palo Alto.

Kerbrat-Orecchioni (citada por Almeida, 2009, p. 46) refere que a conversação é uma permanente transacção de poder, uma negociação de lugares (interacionais), o que torna os FTA's assim como os FFA's inerentes a toda a troca e demonstra a necessidade de os interactantes realizarem a gestão das “faces” ou trabalho de figuração, com o objectivo de evitar a ameaça às “faces” dos interactantes (com estratégias de cortesia negativa) ou de as valorizar (com estratégias de cortesia positiva).

Resumindo, a nossa ancoragem empírica à proposta de Kerbrat-Orecchioni no estudo da relação consiste fundamentalmente:

- Na concepção dinâmica e mutável da relação ao longo da interlocução.

- No reconhecimento de que é possível captar a marca de mecanismos discursivo-textuais, que explicitam o desenvolvimento da relação (proximidade, distanciamento e hierárquica).
- Na apropriação dos seus instrumentos operatórios: os “relacionemas”.

## Capítulo 3 - Questões associadas a especificidades do nosso corpus empírico.

### 3.1 Introdução

Neste terceiro capítulo expomos algumas considerações que nos permitem reflectir sobre algumas especificidades dos *corpora* que suportam a nossa investigação empírica. Estes dois *corpora* são constituídos por discursos magistrais, monológicos ou quási monológicos: um discurso proferido no contexto de uma lição magistral, em contexto universitário, e outro, proferido numa conferência de divulgação de conhecimento, promovida pela TED.

Para além da especificidade enunciativa, derivada dos quadros interacionais em que os discursos são proferidos, confrontamo-nos com outras especificidades que nos parecem merecedoras de algum apontamento:

- O carácter magistral dos nossos discursos, que iremos abordar pelo viés da lição e da conferência magistrais e do conceito de “expertise”.
- O facto de utilizarmos versões tradutivas dos discursos, que justifica a nosso ver, que dediquemos algumas palavras ao tema da “traduzibilidade” na investigação sobre o discurso.

### 3.2 Os discursos monológicos e magistrais.

Os objectos empíricos que suportam a nossa investigação empírica são constituídos, tal como referimos anteriormente, por discursos magistrais proferidos em dois contextos diferentes: um discurso, em forma de lição magistral, procedente de uma aula magistral que teve lugar na Faculdade de Psicologia da Universidade de Salamanca; um outro discurso magistral retirado da plataforma “TedTalk” e que tem a forma de uma conferência. Ambos os discursos divulgam conhecimentos científicos.

Tal como dissemos anteriormente, parece-nos relevante dedicar, num primeiro momento, algumas linhas relativamente a dois aspectos estreitamente vinculados aos objectos empíricos que sustentam a nossa investigação.

O primeiro aspecto que iremos abordar, destina-se a transmitirmos, de forma clara, o que entendemos por “aula magistral” e por “conferência”, uma vez que são estes os registos sob os quais os nossos discursos são produzidos.

O segundo aspecto que iremos abordar refere-se globalmente ao conceito de “expertise”, porque os nossos discursos são proferidos por “experts” da área da divulgação discursiva de conhecimentos científicos.

### **3.2.1 O discurso magistral**

#### **3.2.1.1. Contornos do debate em torno das aulas em forma de lições magistrais.**

As aulas em forma de lições magistrais, tal como são realizadas em contexto universitário, não tem escapado a algumas críticas. A principal crítica prende-se com o facto de serem consideradas um processo de comunicação, quase exclusivamente unidireccional, entre um “expert” (professor) que desenvolve um papel activo e, assistentes (alunos) que são vistos como receptores passivos. Esta crítica pode parecer admissível, se confinarmos dogmaticamente a concepção de comunicação verbal ao velho modelo telegráfico de transmissão de informação. O “deficit” interacional que alguns apontam à lição magistral, pode significar uma menor atenção a algumas dinâmicas, sobretudo se comparamos a lição magistral com outras formas de discursos pedagógicos:

- Por norma, as lições magistrais não activam quadros participativos que permitam ao professor, controlar como é realizada a assimilação dos conhecimentos pelos alunos. Este controlo ocorre quando muito, posteriormente, no decurso de momentos avaliativos.
- Descarnadas de interação, as lições magistrais, no limite expositivas, podem aproximar-se de uma consulta realizada numa biblioteca.
- Sem interação, os alunos ficam privados de uma oportunidade de desenvolverem o seu espírito crítico.
- A lição magistral pode gerar dificuldades aos alunos estrangeiros, cada vez mais presentes nas universidades, sobretudo àqueles pouco familiarizados com esta metodologia de transmissão de conhecimentos.

Para alguns, as limitações que acabamos de apontar, mais do que desvantagens deste recurso pedagógico, podem proceder de uma deficiente ou inadequada gestão deste método pedagógico, sobretudo quando a sua aplicação tem subjacente uma concepção de discurso, apenas como transmissão telegráfica de informação. Parece pois, que muitas das insuficiências podem proceder da falta de “expertise” dos emissores, relativamente a esta metodologia expositiva.

Na gestão deste método de ensino, parece-nos de justiça reconhecermos que são de máxima importância factores ligados á personalidade do professor, conjugados com uma boa “expertise” expositiva: suscitar entusiasmo e motivação, fundamentalmente. Estes factores

podem diferenciar entre uma boa e uma insuficiente comunicação verbal, assente no modelo telegráfico de transmissão de informação.

As limitações parecem sobretudo proceder, mais do que do método, de uma crítica ao modelo de transmissão telegráfica da informação, procedente sobretudo de Palo Alto.

Pensamos que é possível, numa abordagem das aulas/lições magistrais, dissociar método e discurso. O método remete para a “aula magistral” enquanto técnica expositiva de transmissão de informação, mais ou menos codificada: interação assimétrica monogerida, tomada de apontamentos pelos alunos, prevalência de um contrato pedagógico organizador dos papéis participativos, organização da informação da exclusiva responsabilidade do professor, etc. . Discurso, pelo seu lado, remete para a actuação discursiva do responsável pela “aula magistral”, que admite variações que poderíamos apelidar de estilo retórico individual, e que repercute nos processos de construção do texto.

Ausubel, por exemplo, ao referir-se à aprendizagem por recepção verbal, considera que a exposição do professor deve apresentar-se de forma significativa para os alunos: a informação apresentada deve conectar-se com o conhecimento prévio existente na estrutura cognitiva do aluno. Assim o professor deve recorrer, ao longo da sua exposição, a evocações de um saber colectivo, a recapitulações etc.

Não faltam defensores que atribuem benefícios à aula magistral. Alguns destes benefícios são esgrimidos pelos praticantes da aula magistral:

- Poupança de tempo e de recursos, quando a audiência é constituída por um grupo numeroso.
- Apresentação da informação previamente trabalhada e depois apresentada de forma sintética.
- Segundo Bligh (citado por Alavedra, 1996)

“los estudios pedagógicos consideran que la clase magistral puede ser un medio muy útil para hacer más accesibles a los estudiantes aquellas disciplinas o aquellos temas complejos que resultarían demasiado difíciles de entender sin una explicación oral, o bien requerirían demasiado tiempo para ser adquiridos, puesto que provienen de la síntesis de fuentes de información diversas y de difícil acceso para los estudiantes” (p. 1).

Ainda segundo (Alavedra, 1996), seria injusto não considerar que o discurso, plasmado nas aulas magistrais, não é um discurso improvisado para a circunstância. O discurso monológico próprio das aulas magistrais é um discurso planificado que “está pensado y organizado

previamente a su producción, de modo que la lengua escrita suele intervenir como soporte en forma de guión o de esquemas preparatórios” (p.5).

A mesma autora acrescenta (ibídem)

Así pues, en este tipo de exposición oral preparada, la relación entre modo oral y escrito es intrincada y favorece que en el discurso aparezcan al mismo tiempo con

- Características propias de la lengua oral producida en un contexto inmediato (un control relativamente bajo de la producción lingüística, el uso de la referencia exofórica, etc.) y
- Características propias de la lengua escrita (el control sobre algunos elementos de cohesión como el uso de los conectores, que suelen ser más explícitos y variados que en los discursos informales; la precisión léxica, etc.) (p.5).

### **3.2.1.2 Um olhar actual sobre os discursos monológicos de divulgação de conhecimentos: “lição magistral” e “conferência”.**

A mudança de concepção do acto comunicativo verbal, imposta pelo dialogismo bakhtiniano e pelo paradigma interacionista, (à cabeça do qual colocamos, no âmbito do nosso trabalho, as propostas de Goffman e a teorização de Palo Alto), faz com que seja possível descolar o discurso monológico do modelo telegráfico de transmissão de informação. Nesta reconfiguração conceptual do acto comunicativo verbal, podemos detectar alguns ingredientes que nos permitem relativizar a desconfiança que alguns sectores pedagógicos lançaram sobre os discursos monológicos de “experts”.

#### **3.2.1.2.1 Os discursos monológicos desde o dialogismo bakhtiniano**

O dialogismo bakhtiniano estabelece uma diferenciação entre “dialogalidade” e “dialogicidade”. Seguindo esta diferenciação, Roulet considera que não é por o discurso apresentar uma forma externa de diálogo (produzido por mais que um enunciador com sucessivas intervenções/turnos) que ele, necessariamente, apela à uma participação efectiva e igualitária ou simétrica dos co-participantes na interlocução, que se deveria traduzir numa negociação da construção do sentido. Este tipo de discurso é apelidado por Roulet de discurso dialogal monológico. Dialogal significa que o discurso é produzido por mais do que um enunciador. Monológico deve entender-se, como discurso pouco orientado para o envolvimento do alocutário, isto é, em que a participação do alocutário, na construção do sentido, é inexistente, muito embora lhe sejam concedidos turnos.

No contexto pedagógico, o discurso dialogal monológico corresponderia aquele discurso em que o professor se dirige ao aluno para que intervenha verbalmente mas de uma forma totalmente controlada por ele, professor.

O dialogismo também postula que todo o discurso está, em menor ou maior grau, orientado para o destinatário, e que a voz do destinatário se faz ouvir, de alguma forma, na própria enunciação do locutor. Esta orientação permanente do discurso para o destinatário deve-se ao facto de o locutor esperar sempre, por parte do destinatário, uma resposta em forma de “compreensão responsiva activa”. É em função desta resposta que o locutor constrói a sua enunciação.

Deste breve regresso ao dialogismo bakhtiniano, podemos deduzir que a interação interlocutiva depende fundamentalmente da intensidade dialógica do discurso e não da forma dialogal externa do discurso ou “dialogalidade”. Voltando à descrição adoptada por Roulet, isto significa que um discurso pode ser monológico, isto é produzido por um único enunciador, mas ser intensamente dialógico, se conseguir envolver activamente o destinatário presente ou eventual, em termos de “compreensão responsiva”.

A concepção de discurso como informação e relação, de Palo Alto, vem unir-se ao dialogismo.

Esta união fecunda enforma as análises do discurso, nas várias disciplinas das ciências sociais e humanas, na actualidade.

#### **3.2.1.2.2 Os géneros discursivos “lição magistral” e “conferência” na abordagem de Goffman.**

Goffman (1981) aborda os géneros discursivos “conferência” e “aula magistral”. Ainda que estes dois géneros mantenham alguma proximidade, existem, na óptica deste autor, alguns aspectos cenográficos que os diferenciam.

Alavedra (1996), reportando-se à abordagem de Goffman (1981), aponta a “celebração” como um elemento distintivo do género discursivo correspondente à conferência.

La conferencia, según este autor, consiste en la ocupación oficial y prolongada de una escena. Constituye una representación, en el sentido teatral del término, a lo largo de la cual el enunciador expone su punto de vista sobre un tema determinado. El estilo es generalmente serio y un poco impersonal, y la intención dominante es favorecer una comprensión reflexionada sobre el tema que se trata. El enunciador tiene autoridad intelectual, es decir, se supone que posee suficientes conocimientos sobre el tema del que habla, pero debe ganarse el interés del auditorio y tienen que adaptar su discurso a un público concreto, a medida que transcurre la conferencia. Para captar la atención y ajustar su discurso a las necesidades de la situación, el conferenciante utiliza lo que Goffman denomina “comentarios parentéticos” (ejemplos, digresiones, narraciones), que completan el marco, la estructura, de su discurso. Al mismo tiempo, el enunciador escoge una “*face*”, una imagen de su “yo”,

que puede ir variando a lo largo de la exposición en función de las reacciones del auditorio (p.2)

A conferência, no âmbito do nosso trabalho, é ilustrada pelo discurso que retiramos da plataforma TedTalk.

A lição magistral é apelidada, na abordagem de Goffman, “conferência universitária”. Este género discursivo, não constitui uma celebração por três ordens de razões (Alavedra, 1996).

Por un lado, porque el auditorio no siempre escoge al enunciador, de modo que, aunque reconozca su autoridad intelectual, no siempre considera que sea un privilegio acceder a su personalidad. Por otro lado, porque el público de la clase puede estar oficialmente obligado a aprender lo que se dice durante la sesión, puesto que el profesor ejerce un control sobre el grado de comprensión del auditorio. Finalmente, porque una clase no constituye un acto único porque se incluye dentro del conjunto de clases de un curso (p.2)

No âmbito do nosso trabalho, a lição magistral corresponde ao discurso proferido por um docente “expert”, numa aula na Faculdade de Psicologia da Universidade de Salamanca.

Com os elementos apresentados podemos considerar algumas das especificidades mais salientes associadas a estes dois géneros discursivos.

A conferência constitui um género discursivo que se reveste de peculiaridades específicas. Vejamos algumas destas peculiaridades específicas do contexto.

- As conferências ocorrem numa variedade ampla de contextos, universitários mas não só.
- As conferências estão rodeadas de um grau elevado de formalidade.
- Nas conferências, patrocinadas pela plataforma TedTalk, existe um grupo de destinatários que assistem à enunciação, mas é possível igualmente ter acesso à enunciação de forma diferida, acedendo à sua vídeo-gravação.

Vejamos algumas peculiaridades específicas do conferencista.

- O conferencista faz uma exposição sobre um tema específico e, espera conseguir, no seu auditório, uma reflexão compreensiva sobre o tema abordado.
- O conferencista apresenta-se como uma autoridade intelectual, um “expert” na área do conhecimento tematizado.
- O conferencista enfrenta um duplo desafio: por um lado, oferecer à sua audiência uma exposição clara e significativa e por outro conseguir por parte da sua audiência

um certo nível de activação ou “arousal”, que mantenha vivo o interesse pela exposição, à medida que transcorre.

Uma das peculiaridades dos assistentes à conferência consiste em

- Os assistentes acodem à conferência, atraídos pela sua natureza de “celebração”.
- Sentem-se privilegiados pelo facto de a sua proximidade com o conferencista “expert” lhes abrir caminho ao acesso a uma informação importante, transmitida por uma actuação discursiva encenada por um “expert”.

A repartição dos papéis participativos neste tipo de interação discursiva, configurada na conferência, é pautada da seguinte forma: a assistência pode enviar eventualmente ao conferencista sinais não-verbais, como aplausos e risos, reactivos a alguma pausa estratégica do conferencista “expert”.

A lição magistral também constitui um género discursivo que exhibe peculiaridades específicas.

Dois peculiaridades contextuais:

- A universidade é apontada como o cenário de excelência para a ocorrência da lição magistral. A lição magistral constitui uma ferramenta pedagógica muito presente no ensino universitário. Tem uma finalidade didáctica associada à divulgação de conhecimento científico.
- Os destinatários estão presentes no momento da enunciação.

A repartição dos papéis participativos, neste tipo de interação discursiva configurada na lição magistral, articula-se da seguinte forma:

- Pese embora o discurso seja monogerido pelo “expert”, os assistentes (alunos universitários, por regra) podem, sobretudo por solicitação do “expert”, formular algumas perguntas e comentários.
- Podem igualmente usar o silêncio como forma de resposta à solicitação do docente “expert”.

Dispomos agora de um conjunto de elementos que nos permitem caracterizar, com algum detalhe, estes dois géneros discursivos, a conferência e a lição magistral.

Esta caracterização elaborada com elementos procedentes do dialogismo de Bakhtin e do interacionismo de Palo Alto, sobretudo na versão goffmaniana, está muito distante das formas discursivo-transmissivas herdadas do dogmatismo medieval, condensado na expressão “magister dixit” (Belcells, citado por Yunes, 2002, p. 4).

Tanto a conferência como a lição magistral

- Configuram discursos monogeridos, principalmente a conferência.
- Obedecem a um propósito de divulgação científica.
- Configuram uma manifestação de “expertise” por parte do enunciador.
- Apresentam marcas de organização dialógica, tal como qualquer outra enunciação. Por um lado Incluem discursos prévios, manifestando por esta via um dialogismo interdiscursivo. Por outro lado manifestam igualmente um dialogismo interlocutivo, pelo facto de serem elaborados para se adequar a um destinatário menos informado. Estamos ante a presença de um saber co-construído, em cujo processo de co-construção o locutor recorre, por regra, à diafonia, como forma de convocar o destinatário para o processo de co-construção. Mediante a diafonia o locutor “expert” mobiliza uma imagem do saber supostamente adquirido pelo destinatário e, que lhe serve de apoio. Estas duas formas de discurso fundamentalmente monologadas, mas sempre dialógicas, fazem desta forma ouvir uma pluralidade de vozes, na enunciação do locutor.
- O canal de transmissão prioritário é o oral.
- Estes dois géneros discursivos orais partilham, com os géneros escritos, algumas características: planificação e organização prévias, decorrentes de uma reflexão prévia à enunciação.

### **3.3 O conceito de “expertise”**

O estudo da “expertise” tem verificado um amplo crescimento, atestado pelo número de publicações sobre este tema, nas últimas décadas (Anderson,1982; Bloom, 1985; Chase & al.,1973; Ericsson, 1996a; Ericsson & Smith, 1991a; Feltovich, Ford & Hoffman,1997; Hoffman, 1992; Starkes & Allard, 1993; Starkes & Ericsson, 2003). Poderíamos fazer remontar o interesse pela “expertise” a Sócrates e Aristóteles e a partir destes seguir-lhe o rasto até à actualidade.

#### **3.3.1 Evolução do conceito**

Porém, não existe uma definição detalhadamente descritiva e consensual acerca de “expertise”. Uma definição ampla, que poderia adequar-se aos propósitos da nossa investigação poderia ser (Ericsson, 2006): “Expertise then refers to the characteristics, skills, and knowledge that distinguish experts from novices and less experienced people” (p. 3).

Assim para uma abordagem breve e documentada do tema, consentânea com uma caracterização do material empírico usado na nossa investigação, utilizaremos uma representação em forma de “continuum”. No polo inicial colocamos as abordagens iniciais

que marcaram a actualidade e no segundo polo, colocamos as abordagens que nos parecem mais marcantes na actualidade.

No polo inicial do nosso “continuum”, a “expertise” era representada como condição de superioridade intelectual do indivíduo.

A hereditariedade foi inicialmente considerada um factor suficiente, para explicar a emergência da expertise. Francis Galton destacou-se neste tipo de explicação, ao considerar que as capacidades superiores, definitórias da “expertise”, eram o produto genético entre pais e filhos (Monteiro, 2012, p. 23 ). Esta concepção de “expertise” apontava para uma superioridade intelectual.

Nos testes de Lewis Terman, que levavam a determinação do QI como medida do potencial intelectual do sujeito, manteve-se esta representação da “expertise” como condição de superioridade intelectual. A “expertise”, neste caso mais entendida como sobredotação, passou a ser psicometricamente reconhecida quando o sujeito alcançava, nos testes, uma pontuação igual ou superior a 140. Hollingworth (1942) elevou mais tarde o patamar dos 140 para um novo patamar de 180. Diferentemente de Galton, esta autora reforçava a importância do ambiente e refutava o peso da determinação genética (Monteiro, 2012, p. 23). A emergência de perspectivas multifactoriais da inteligência (Guilford, 1967; Gardner, 1983) debilitou este tipo de abordagem assente no QI.

Mais recentemente, nesta mesma linha de representação da “expertise” como condição de superioridade, mas não derivada de capacidades inatas, surge uma nova abordagem baseada na comparação entre indivíduos “experts” e indivíduos “novices”, pertencentes ao mesmo domínio de actividade: xadrez (De Groot; Charness; Ericsson & Lehmann, referidos por Monteiro, 2012).

Com Ericsson e Lehman (1996) o foco da análise da “expertise” transfere-se dos processos cognitivos básicos para a experiência intensiva do sujeito.

Esta nova concepção da determinação da experiência intensiva sobre o acesso à “expertise” levou os autores a formularem a regra dos dez anos de prática intensiva deliberada, para a aquisição de um desempenho “expert”. Esta prática intensiva é definida como “o treino individualizado, preparado por um treinador ou professor para aumentar aspectos específicos do desempenho de um indivíduo, através da repetição e refinamentos sucessivos” (Ericsson & Lehmann, referidos por Monteiro, 2012).

Tal como salienta Monteiro (2012)

Trata-se, portanto, de uma actividade que vai além da simples mecanização ou automatização de tarefas, implicando um foco intencional na melhoria do

desempenho através de tarefas bem definidas no domínio específico da actividade. Este envolvimento na prática não é necessariamente agradável e motivante, sendo os indivíduos sobretudo orientados pelo valor instrumental de melhorar o seu desempenho, através da estruturação de actividades e da concentração na melhoria e aperfeiçoamento do desempenho. As actividades de prática deliberada são normalmente precedidas por um envolvimento prévio na área, fase em que os indivíduos desenvolvem a motivação e o prazer por determinado domínio, permitindo que, posteriormente, estes se envolvam de forma intensiva e regular, mesmo que estas actividades não sejam inerentemente agradáveis ou motivantes (Ericsson et al.; Ericsson & Lehmann; Ericsson, Nandagopal & Roring; Ericsson, Roring & Nandagopal; referidos por Monteiro, p. 36).

Outro factor associado à aquisição do pico máximo da “expertise” é a idade do sujeito, variável consoante o domínio específico (Monteiro, 2012, p. 36): 20 anos no desporto; 30/40 anos no domínio das artes e das ciências. Estes níveis etários pressupõem que já foram consumados, a aquisição de conhecimentos específicos suficientes e o desenvolvimento de competências específicas do domínio, igualmente suficientes.

Na Faculdade de Psicologia da Universidade de Salamanca, o grupo de investigação do discurso educativo, liderado por Emilio Sánchez, desenvolveu várias investigações com a utilização desta metodologia (Sánchez & al, 1994; Loureiro, 1996; Martins, 1997; Leal, 1997). Foi comparado o desempenho docente de professores “experts” e “novices”, de vários níveis de ensino. Estes estudos puseram em evidência que

- A “expertise” dos docentes tem um sentido evolutivo e deixa a sua marca nos seus respectivos discursos. Esta evidência aplica-se de forma mais particular à vertente formulativo-informativa dos discursos. Coerentemente com a nossa concepção de discurso, como fluxo informativo e construção de relação, achamos que a condição de “expert” deve revelar um desempenho também de excelência, na construção da relação interlocutiva.
- A comparação entre docentes principiantes e docentes experimentados permite rastrear diferenças significativas ao nível do desempenho.

Como nota final e pessoal, acrescentamos que podem existir critérios de cariz institucional, para sinalizar os sujeitos “experts”: posição das instituições nos “rankings”, tempo de serviço, modo de recrutamento, avaliações informais, por exemplo por parte de alunos, cargos exercidos, reconhecimento público, etc.

### **3.3.2 Elementos para a definição de uma “expertise” discursiva referente aos discursos monológicos, plasmados em aulas e conferências magistrais.**

A partir das nossas opções teóricas e metodológicas podemos apontar alguns elementos que podem servir para integrar o que poderíamos denominar “expertise” referente aos discursos monológicos, plasmados em aulas e conferências magistrais, visando garantir o máximo de eficácia aquisitiva.

Para reunir esses elementos, consideramos fundamentalmente, como até agora, a definição de discurso saída de Palo Alto (discurso como conteúdo e relação), as noções de “constraints” comunicativas e rituais postuladas por Goffman e o pressuposto bakhtiniano de que todo género de discurso é por essência dialógico.

Tendo em conta estas três referências maiores, parece-nos adequado considerarmos dois tipos ou conjuntos de competências que podemos agregar à “expertise”, referente aos discursos plasmados em aulas e conferências magistrais: um primeiro grupo de estratégias orientadas para a construção do discurso na vertente do conteúdo informativo; um segundo grupo orientado para a construção da relação entre os interactantes.

Esta separação tem fundamentalmente uma utilidade expositiva, já que ambos tipos de estratégias surgem imbricados na superfície textual e ambos realizam a função dialógica de unir, dialecticamente no discurso, locutor e alocutário.

#### **3.3.2.1 Competências orientadas para a vertente do conteúdo informativo.**

Certas competências relevam da capacidade de previsão do locutor, já que mobilizam estratégias destinadas a contextualizar o processo de compreensão do destinatário (Alavedra, 1996). Estas estratégias estão centradas sobre a representação do destinatário, que o locutor mobiliza, para desenvolver a sua construção discursiva. Os estudos sobre discursos de docentes “experts”, desenvolvidos na Faculdade de Psicologia da Universidade de Salamanca (Sánchez, 1993; Sánchez & al., 1994, 1995), apontam as seguintes estratégias:

- O “expert” faz referência aos conhecimentos prévios que supõe existirem no sistema cognitivo do destinatário, antes de abordar um tema novo. Estes conhecimentos prévios funcionam como activadores cognitivos.
- O “expert” elucida o destinatário sobre o interesse da interação discursiva, enunciando os seus objectivos.

Outras competências do “expert” relevam da capacidade do locutor para alcançar um boa claridade expositiva.

- O “expert” guia os seus destinatários, ao longo da sua exposição, com marcas textuais explícitas: recapitulações, sinalizações temáticas, evocações.

- O “expert” guia os seus destinatários com recursos coesivos, recorrendo, por exemplo, para o efeito, a conectores metadiscursivos.

Outra competência revelada pelo “expert” consiste na utilização de mecanismos de construção textual que reduzem a densidade informativa e aliviam o esforço de processamento cognitivo do destinatário:

- A repetição
- As paráfrases
- As definições
- Os exemplos
- As recapitulações

Estes mecanismos introduzem pausas na progressão do fluxo informativo, benéficas para o processamento dos destinatários. Estas pausas no fluxo informativo podem também ocorrer pela via da utilização de outros mecanismos que têm a forma de

- Referências textuais explícitas a eventuais dificuldades de compreensão por parte dos destinatários.
- Entrecortar o fluxo informativo com digressões ou inserções parentéticas, para marcar algum aspecto importante informativo ou interacional.

### **3.2.2.2 Competências orientadas para a relação entre os interactantes.**

Este segundo grupo de competências deixa também a sua marca na superfície textual, mas relevam da relação entre os interactantes. Globalmente, o exercício destas competências serve para regular a distância social, resultante do “status” que é atribuído a cada uma das partes interactantes, na interação verbal plasmada numa aula ou numa conferência magistrais. Ao longo da interação verbal, esta distância social de partida, muito ligada a factores institucionais, sofre variações determinadas, no decorrer da interação. Esta distância social é marcada textualmente por mecanismos discursivo-textuais que expressam autoridade ou desejo de proximidade. A marcação de autoridade ou de proximidade, por parte do locutor, é tributária de um conjunto de competências discursivas. Marcação de autoridade ou de proximidade, em si, não são nocivas para o desenvolvimento da interação discursiva. Apenas constituem um obstáculo para o desenvolvimento da interação, quando são geridas inadequadamente. A autoridade é um obstáculo quando se substitui indevidamente à negociação. A proximidade também constitui um obstáculo quando retira carisma ao locutor.

As competências implicadas na regulação da relação alicerçam-se nos princípios do “facework” (Goffman), na cortesia linguística (Brown & Levinson e revisão operada por Kerbrat-Orechioni), na construção da relação na interação verbal (Kerbrat-Orechioni). Sem

pretendermos ser exaustivos quanto à sua enumeração, estas competências podem manifestar-se da seguinte forma:

- O “expert” deve saber evitar formas discursivo-textuais impositivas que sejam percebidas pelos alocutários como excessos de autoridade, indutores de atitudes de rejeição quer do comportamento do locutor quer da informação.
- O locutor “expert” deve manter, com mecanismos discursivo-textuais adequados, as manifestações de autoridade num nível que convença os estudantes da sua competência.
- O locutor “expert” deve saber, em todo o momento da interação verbal, preservar com formas discursivo-textuais, a suas “faces” (negativa e positiva) sem atingir as “faces” dos seus alocutários. Para o efeito deve ser um “expert” na utilização de estratégias de cortesia.
- O “expert” deve saber manifestar, discursivo-textualmente e estrategicamente, a autoridade de que foi investido à partida, para reafirmar a sua competência.
- O “expert” deve ter consciência de que as estratégias de distanciamento expressas discursivo-textualmente, constituem uma ameaça latente para a imagem social dos alocutários.
- O “expert” deve saber fazer uso de enunciados exortativos para impor pautas de comportamento ao longo da interação verbal.

As estratégias de aproximação são usadas para reduzir a distância entre as partes interactantes. A regulação adequada destas estratégias pelo “expert” pode ter efeitos notáveis:

- O “expert” deve fomentar a implicação e a participação dos alocutários, mediante o uso de mecanismos textuais adequados que evoquem experiências e conhecimentos partilhados.
- O “expert” deve reforçar, discursivo-textualmente, as “faces” dos alocutários e com isso permitir-lhes retirar, da interação discursiva, algo mais que informação: vivências de emoções positivas derivadas do reconhecimento social, estabilidade emocional, motivação e disponibilidade para interações futuras etc. .
- O “expert” deve ser exímio na utilização de mecanismos discursivo-textuais diafónicos, para conseguir o efeito de construção conjunta do sentido.
- O “expert” deve utilizar adequadamente as formas de identificação grupais (por exemplo a forma da 1ª pessoa do plural).

Em suma o “expert” deve saber exercer a sua pilotagem regulatória ao longo do seu discurso monológico, mas deve saber simultaneamente imprimir-lhe uma organização dialógica,

evidenciando que tem em conta o destinatário, implicando-o e fazendo-o participar, já que mais não seja, diafonicamente na sua enunciação.

### **3.4 A traduzibilidade nos estudos sobre o discurso.**

Apresentamos seguidamente algumas considerações sobre a utilização de versões tradutivas na análise dos discursos.

Na nossa investigação empírica, optamos pela utilização de versões tradutivas escritas, para português europeu, dos respectivos discursos. O discurso produzido no âmbito da aula magistral usou originalmente a língua espanhola europeia. O discurso correspondente à conferência aconteceu com a utilização do inglês.

Numa investigação, os procedimentos utilizados não podem retirar validade e fiabilidade aos dados empiricamente investigados. Nesta perspectiva merece que reflectamos sobre a utilização de versões tradutivas ou dos *corpora tradutivos*, nas investigações cujo objecto são os discursos.

Esta problemática não é especificamente nossa, já que tem alimentado reflexões e alguma investigação (Vanderschueren, 2006-2007; Pasqualini, 2011; Pasqualini & al., 2011; Pasqualini & al., 2015), em quadrantes diversos (Linguística computacional, pragmática etc.). Propomos pois uma digressão pelo debate sobre a utilização de versões tradutivas nos estudos linguísticos.

Os estudos de Pasqualini (Pasqualini 2011; Pasqualini & al. 2011, 2015), a partir da linguística computacional, apontam algumas variações quantitativas entre originais ingleses e traduções para Português do Brasil, com a utilização dos programas Coh-Metrix (para os textos em Inglês) e o Coh-Metrix-Port (para textos em Português do Brasil). Estas diferenças ocorrem sobretudo com a tradução de textos literários, permeáveis à subjectividade do tradutor, no tocante por exemplo a efeitos estilísticos, afectivos, ideológicos, etc. Alguns resultados apurados (Pasqualini & al., 2015, p. 10-11) são os seguintes:

- “O número de palavras dos contos de Poe é ligeiramente menor nos textos originais em inglês, do que nos textos traduzidos para o português”. Ao invés, “Já as traduções dos contos brasileiros apresentam, todas elas, um número maior de palavras.”.

- No índice ‘type/token ratio’<sup>8</sup>, vê-se que a diferença, nesse quesito, entre os contos originais e traduzidos de Poe é bastante baixa. O mesmo ocorre com os artigos científicos de Pediatria.
- Os cinco textos-fonte de Edgar Allan Poe apresentam mais operadores lógicos do que as traduções para o português. Os textos de Pediatria traduzidos para o inglês apresentam um número expressivamente maior de operadores lógicos.
- No que se refere aos conectores, três dos textos-fonte de Poe têm maior incidência de conectores do que as suas respectivas traduções; os textos do *Jornal de Pediatria* têm uma incidência maior de conectores do que os textos-fonte em quatro das 5 traduções; três traduções dos contos brasileiros apresentam incidência maior e dois apresentam incidência menor de conectores.

Retemos porém a advertência dos autores (Ibidem) de que “Uma vez que a amostra é bastante reduzida, é inviável fazer generalizações acerca dos textos analisados no que diz respeito ao gênero, ao par de línguas e à direção da tradução” (p. 11).

Os autores admitem que, neste tipo de textos, o tradutor se preocupe em traduzir o que considera “todas as finezas de um texto”, e que esta preocupação explique, pelo menos em parte, as variações registradas.

Nos textos de caráter científico (ex.: artigos de pediatria), o uso da língua é denotativo, isto é, mais propício a uma tradução literal.

Assim Pasqualini (2011) refere-se aos dados apurados, neste tipo de texto, dizendo que “O número de palavras dos textos de Pediatria analisados não mostra um padrão de aumento ou de diminuição; há perceptivelmente ínfima variação no número de palavras entre os textos-fonte e as traduções para o inglês” (p. 13).

Os estudos em consideração fazem uma comparação índice a índice, na parte das métricas coincidentes nas duas versões do Coh-Metrix (Inglês e Português). Além disso, alguns desvios verificados têm uma orientação inversa consoante se trate de uma tradução do Português para o Inglês ou de uma versão do Inglês para o Português.

A quantidade de variação não se apresenta de igual modo nos três tipos de textos considerados (Contos, textos literários, artigos científicos).

---

<sup>8</sup> Segundo os autores, o índice “type/token ratio” corresponde ao quanto o repertório das formas das palavras em um texto é mais variado ou mais repetido.

Ficamos pois com a evidência de que existem variações entre traduções e textos originais, mas que não se extraem destes estudos padrões generalizáveis.

Vanderschueren (2007) também se debruça sobre a utilização dos *corpora tradutivos*, na investigação linguística. Percorre “algumas reflexões e observações relativas à praxis da tradução” e apresenta “algumas propostas para o uso de traduções como recurso metodológico na investigação linguística” (p. 3). Recolhe algumas fontes cépticas que apontam alguns inconvenientes:

- Segundo esta autora (ibidem), Abaitua “ nota, por exemplo, que a variação lexical [sublinhado nosso] tende a reduzir-se nos textos traduzidos e que nos mesmos textos se descobre uma acumulação de palavras funcionais” (p. 5).
- Ainda segundo Vanderschueren (2007) Li & Xu, outros dos autores citados , “assinalam que a tradução pode [sublinhado nosso] provocar efeitos enfáticos (não intencionados pelo autor do texto original (p. 5))”.

Outros dois autores, Chesterman e Baker, também referidos por Vanderschueren (2007), fazem evoluir o debate sobre a validade da utilização das traduções, para uma postura mais conciliadora, já que defendem em palavras de Vanderschueren (2007), “uma abordagem descritiva: aceitar e descrever a tradução como variante linguística em si, com as suas próprias especificidades e diferente dos textos originalmente escritos na língua em questão, em vez de ser considerada como um texto alvo imperfeito” (pp. 5-6) e “ [...] distinguem várias condições que podem influenciar a aparição de certas características, tal como os idiomas em questão, o tipo de texto, o próprio tradutor e factores situacionais, por exemplo convenções formuladas pela editora” (ibidem).

Porém o debate é também animado por autores que não hesitam em defender a utilização das traduções para “explorar sistematicamente fenómenos linguísticos (Vanderschueren, ibidem, p.7)”.

Vanderschueren (ibidem, p.8) cita os seguintes linguistas, defensores desta perspectiva de utilização de “*corpora tradutivos*” em “diversas áreas da linguística”: Gellerstam (1996), Dyvik (1998), Aijmer & Simon-Vandenberg (2004), Aijmer, Foolen & Simon-Vandenberg (2006), Aijmer & Simon-Vandenberg (2006).

Particularmente relevante para o nosso estudo é a informação de que Aijmer, Foolen e Simon-Vandenberg, em palavras de Vanderschueren , “usam *corpora tradutivos* para sondar o sentido dos marcadores do discurso (“pragmatic markers) (Ibidem, p. 8)”.

Este procedimento metodológico de utilização de “corpora tradutivos” tem para nós relevância porque, o nosso estudo empírico assenta em “corpora tradutivos” e em grande medida também no recurso aos marcadores pragmáticos (conectores lógicos e marcadores discursivos), para identificar os segmentos discursivo-textuais que ilustram algumas das nossas categorias de análise.

Wong (2006), citado por Vanderschueren (ibidem, p. 6), localiza as dificuldades tradutivas nas diferenças que línguas “geneticamente diferentes” apresentam, ao nível das sintaxes respectivas. Referindo a posição desta mesma autora, Vanderschueren (ibidem) afirma: “Ao contrário”, prossegue este estudioso, “ [...] as traduções dentro da mesma família são consideravelmente mais fáceis de realizar, dado que muitas vezes basta « descarregar » a estrutura de um texto para outra língua [sublinhado nosso]” (p. 6).

Relativamente ao caso concreto do Português e do Espanhol, Vanderschueren (ibidem) conclui que “a ‘traduzibilidade’ [sublinhado nosso] sintáctica entre o português e o espanhol é indubitavelmente bastante alta e muito menos problemática do que entre línguas de famílias totalmente diferentes, como por exemplo o português e o chinês” (p. 6).

Particularmente interessante parece-nos o recurso ao conceito de “traduzibilidade” não de uma forma monolítica mas como algo que deve ser considerado em vários planos. Assim sendo, a “traduzibilidade” pode aplicar-se a vários planos: lexical, semântico-referencial, pragmático, estilístico, composicional ou seja referente aos processos de construção dos textos, relacional, afectiva, etc.

Para terminar a nossa digressão, reportamos que estudos contrastivos entre o inglês e o espanhol, e o espanhol e o português, no âmbito dos marcadores pragmáticos, evidenciam a possibilidade de tradução destes elementos, apresentado para o efeito classificações bilingues dos marcadores discursivos: por exemplo, Sáez (2003) para o inglês e o espanhol; Briones & Perez (2002) para o Português e o Espanhol.

Depois desta digressão, na perspectiva do nosso estudo empírico, importa sobretudo reflectir sobre se as considerações sobre a “traduzibilidade”, são relevantes de um ponto de vista geral, mas sobretudo do ponto de vista da nossa selecção das categorias de análise.

Comecemos pelo ponto de vista geral.

1. Os resultados dos estudos referidos anteriormente apontam no sentido de que os textos de carácter científico, em análises com o Coh-Metrix, são menos propícios aos inconvenientes de traduções de textos literários, pelo menos no caso de traduções do Português brasileiro para o inglês, analisadas igualmente com o Coh-Metrix.

2. Por outro lado, os resultados provenientes de fontes referidas por Vanderschueren (2007), permitem a esta mesma autora concluir que a “traduzibilidade” sintáctica do português para o espanhol ou vice-versa é bastante elevada. Recordamos que Wong (citado por Vanderschueren, *ibidem*, p. 6) localiza as dificuldades tradutivas nas diferenças sintácticas que as línguas apresentam.
3. Vimos ainda que alguns autores, cujas investigações se desenvolvem no plano da pragmática, não só utilizam de forma sistemática os “corpora tradutivos”, como defendem esta metodologia.
4. Finalmente noticiámos a existência de classificações bilíngues, referentes aos conectores.

Em nosso entender, estes pontos abonam em favor da validade e da fidedignidade dos dados de natureza pragmática, extraídos de “corpora tradutivos” constituídos por textos de carácter científico.

Quanto ao ponto de vista da nossa selecção de variáveis, importa assinalar antes de mais, que as nossas categorias são categorias que relevam da pragmática textual e, correspondem a “actos de composição textual” (Kotschi, 1986) e segmentos discursivo-textuais com uma função de cortesia ou de instauração de uma relação entre locutores e alocutários. Segundo este autor “COMENTAR e AVALIAR (assim como muitos outros, como por exemplo PARAFRASEAR, PRECISAR, TEMATIZAR, COMPLETAR) são de facto actos verbais de um tipo particular que denominamos “actos de composição textual” (p. 209). Kotschi (*ibidem*, p.211) acrescenta a estes actos, outros como JUSTIFICAR, EXPLICAR, COMPLETAR, REPETIR, RESUMIR, ACENTUAR (Intensificar) e porque não, na nossa perspectiva, MITIGAR (atenuar), MODALIZAR, PARENTETIZAR, REFORMULAR, etc. ... Estes actos de composição textual denotam o esforço que o emissor investe para produzir o seu enunciado visto que para Kotschi (*ibidem*):

[...] a actividade do locutor está sempre dirigida para um parceiro, levada a cabo de modo a que esse parceiro possa com ela fazer a interpretação desejada, e organizada tendo em vista as suas possíveis reacções: dito de outra forma a produção do discurso não é apenas acção, mas interação. O discurso pode ser considerado como o produto de dois ( ou de vários) interlocutores, resulta de uma produção interactiva (p. 209).

Numa perspectiva de construção do texto, interessa-nos sobretudo a localização discursivo-textual dos “actos de composição textual”. Isto não quer dizer que prescindamos totalmente dos aspectos linguísticos que intervêm na formulação desses actos. Consideramos antes que a localização destes actos goza de certa autonomia relativamente à formulação lexical e sintáctica.

Em suma, aquilo que nos parece, é que podemos identificar os “actos de composição textual”, sem colocar necessariamente na linha da frente a formulação lexical ou sintáctica. Importantes para essa localização são fundamentalmente os marcadores pragmáticos.

Assim, mais importante do que a “traduzibilidade” da formulação lexical ou sintáctica, para nós é importante e determinante que exista uma total “traduzibilidade” do ponto de vista funcional dos segmentos discursivo-textuais que correspondem aos “actos de composição” e aos actos de fala. Em suma importa-nos que as versões tradutivas preservem:

- A matriz pragmático-textual e composicional da transcrição da língua fonte para a versão tradutiva.
- A matriz ilocutória, ou seja a matriz referente aos actos de fala, também na tradução da língua fonte.
- A matriz dos segmentos discursivo-textuais que têm uma função de figuração ou uma função de preservação ou instauração de um tipo de relação entre locutor e alocutário (s).

Se diligenciarmos para que essa “traduzibilidade” matricial se realize fielmente (tanto qualitativa como quantitativamente), na passagem para os “corpora tradutivos”, estaremos em condições de confiar que, os valores de validade e fidedignidade dos dados utilizados na nossa análise são preservados. Para tal, a investigação como dissemos, em certos casos, oferece-nos classificações bilíngues dos conectores pragmáticos.

Quanto aos processos cognitivos implicados na formulação de cada “acto de composição textual”, consideramos que eles são os mesmos para os locutores de qualquer língua.

Para tornarmos estas considerações mais evidentes, tomemos como exemplo algumas das nossas categorias de análise, que utilizamos para analisar a construção do texto pelo locutor.

**Ex.: Plano do texto informativo/Dimensão: construção do texto/sub-dimensão: coesão textual/categoria de análise: conector coesivo.**

**Língua fonte:**

*Entonces la idea sería. ... tenemos que considerar que existen diferentes umbrales*

Esquema: conector conclusivo (entonces) + .....,.....

**Língua alvo:**

*Então a ideia seria ... devemos considerar que existem diversos limiares*

Esquema: conector conclusivo (Então) + .....

Nesta situação, o importante, para a nossa análise, é que na versão tradutiva, em posição inicial, conste o conector conclusivo “Então”, equivalente ao conector espanhol “Entonces”, de forma a conservar a matriz coesiva. É irrelevante, para a nossa análise, termos na versão tradutiva “devemos” , “ temos que” ou “é preciso”. Igualmente irrelevante seria termos “limites” em vez de “limiaries”.

**Ex.: Plano do texto informativo/Dimensão: construção do texto/sub-dimensão: complexidade estrutural das proposições derivada da estrutura linguística de superfície/categoria de análise: tipo de proposição.**

**Língua Fonte** (Oc= oração coordenada)

*En este caso el sujeto llega al umbral de excitación [Oc1] pero no llega al umbral orgásmico [Oc2].*

Esquema: Oc1 + pero+ Oc2

**Língua alvo**

*Neste caso o sujeito chega ao limiar de excitação [Oc1] mas [CD-contrastivo]<sub>2</sub> não chega ao limiar orgástico [Oc2].*

Esquema : Oc1 + mas+ Oc2

Na presente situação, o importante para nós, é que, na versão tradutiva seja preservada a operação de coordenação do esquema da língua fonte, que indica estarmos ante uma proposição composta derivada de duas orações coordenadas.

**Exemplo: Plano da relação interpessoal/Dimensão um: o trabalho de figuração ou imagem/categorias “FTA” e “FFA”.**

**Língua fonte:**

- 1. En el último día, recordad que estuvimos hablando de la los, de la experiencia del deseo sexual y de las posibles componentes desde el punto de vista psicológico de la experiencia del deseo...*
- 2. y entonces en el día de hoy vamos a comenzar pues analizando algunos de los aspectos y los procesos psicológicos*

**Língua alvo:**

1. *No último dia, lembrai-vos que estivemos a falar da, dos, da experiência do desejo sexual e das possíveis componentes desde o ponto de vista psicológico da experiência do desejo ...*
2. *e então no dia de hoje vamos começar então analisando alguns dos aspectos e os processos psicológicos*

Neste exemplo, o que interessa para a análise da dimensão considerada, são os dois marcadores sublinhados. Na língua fonte, a forma imperativa “*recordad*” introduz um acto de fala com intensidade ilocutória directiva, que constitui um FTA, já que constitui uma ameaça à “*face*” dos alocutários. Esta forma imperativa tem igualmente um valor de “relacionema” horizontal, porque estabelece uma distância entre o locutor e os alocutários. Tem igualmente o valor de “relacionema” vertical (taxema), porque indica que o locutor ocupa o “lugar” alto na relação assimétrica. O “*vamos a*” é um novo acto de fala igualmente directivo mas, mitigado. Em vez da forma imperativa o locutor utiliza “*vamos*” e não “*vou*”. Com esta mitigação restabelece-se o equilíbrio interacional que poderia ter sido abalado pelo acto de fala anterior com forte intensidade directiva.

Todos estes efeitos discursivo-textuais de cortesia e de instauração de um tipo de relação, estão preservados na versão tradutiva, porque se conservou a matriz pragmático-ilocutória da língua fonte, os efeitos de cortesia e o valor proxémico e taxémico dos segmentos discursivo-textuais. Para além da matriz pragmático ilocutória que envolve o “*lembrai-vos*” e o “*vamos a*”, a restante formulação lexical e sintáctica do resto do enunciado é de certa forma acessória.

Pensamos ter estabelecido as condições de validade e fiabilidade dos dois “corpora tradutivos” que sustentam o nosso estudo empírico.

## Capítulo 4 - Questão investigada, objectivos e hipóteses

A revisão bibliográfica apresentada permite-nos, de forma sustentada, enunciar quer a questão de investigação, quer formular os objetivos que nortearam o trabalho empírico

Qual é o nosso problema de partida?

O problema de partida, referimo-lo à magnitude do problema inerente à interação discursiva, presente nos discursos monológicos ou quási monológicos. Esta magnitude deve-se às tensões ou reptos que é necessário superar durante o decurso da enunciação (Sanchez & Leal, 2001).

Os pontos globais de que partimos são dois:

1. Entendemos que o problema que deve ser resolvido numa explicação verbal magistral (a explicação verbal não goza de uma total simpatia, mas ela continua a impor-se como protagonista em boa parte da docência sobretudo universitária), consiste em esclarecer como a mente do locutor e as mentes dos alocutários (de cada alocutário) podem entrar em contacto e progredirem juntas na compreensão de um novo domínio de conhecimentos.
2. Entendemos que quanto mais monológico e menos dialógico for o discurso, mais esse problema da mútua transparência entre as mentes se afigura mais complexo. Tal é, em princípio, a situação numa conferência ou numa lição/explicação magistral. Nestas situações, o discurso discorre sob a responsabilidade quase exclusiva do locutor.

Como pretendemos desenvolver o nosso projecto?

A complexidade que resulta da multidimensionalidade do discurso, levou-nos a adoptar um quadro eclético que, teoricamente, releva da epistemologia interacionista, transversal às ciências sociais e, metodologicamente, da concepção de discurso como “conteúdo” e “relação”.

Em definitivo, os objectivos gerais que nos propomos alcançar são os seguintes.

1. Por um lado chamar a atenção para a magnitude do problema inerente à explicação verbal e às tensões ou reptos que é necessário superar durante o seu decorrer: a construção textual-informativa e a inserção, no texto, de mediações destinadas a preservar o equilíbrio harmonioso da interação discursiva.
2. Por outro lado aspiramos a descrever e justificar teoricamente um repertório de recursos que os “experts” incorporam nas suas produções discursivas.

Evidenciamos como objectivos específicos

1. A identificação dos procedimentos discursivo-textuais utilizados pelos locutores, para guiar o alocutário para a interpretação desejada, pelo viés da activação de mecanismos de construção textual e do respeito pelo equilíbrio interacional.
2. Manter, ao longo da nossa investigação, a preocupação dominante, permanente e transversal, em identificar ao longo da enunciação, as marcas linguísticas e discursivo-textuais que semiotizam a presença do alocutário no próprio discurso do locutor.

A nossa investigação procurará alcançar duas verificações.

Verificar se os discursos dos nossos *corpora* (uma aula “magistral” proferida por um docente universitário e um outro discurso que configura uma conferência retirada do site “TedTalks”) revelam simultânea e indissociavelmente marcas linguístico-textuais específicas, no plano do fluxo informativo e no plano da relação.

Verificar se os discursos dos nossos *corpora*, monológicos ou quási monológicos, têm subjacente uma dinâmica conversacional aparentemente encoberta, que se revela em marcas discursivo-textuais específicas.

Partimos para este trabalho bem cientes de que a função dos procedimentos discursivo-textuais em análise não é fixa e que eles muitas vezes são plurifuncionais. Esta plurifuncionalidade exige um tratamento qualitativo dos dados sob análise.

## **Parte II: DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO**

## Capítulo 5 - Material e método.

### 5.1 Apresentação do trabalho empírico

O nosso projecto enquadra-se no seguimento de uma nossa investigação prévia desenvolvida e apresentada na Faculdade de Psicologia de Salamanca (Leal, 1997; Leal & Sánchez, 2000; Sánchez & Leal, 2001).

Entendemos que um dos problemas que merece ser investigado na análise de um discurso que configura uma explicação verbal, consiste em esclarecer como a mente do professor e a dos alunos (de cada aluno), ou do conferencista e seus destinatários (isto é de um locutor e seus alocutários) podem entrar em contacto e progredirem juntas na compreensão e co-construção de um novo conhecimento. Esse problema da mútua transparência entre as mentes afigura-se-nos mais complexo quando o discurso é “monogal”, ou seja, quando a enunciação linguística discorre sob uma aparente e quase exclusiva responsabilidade do locutor, situação essa com que nos deparamos mormente numa conferência, numa lição magistral ou num texto escrito, tal como um artigo de revista científica.

Esta linha de investigação tem inspirado a produção de um corpo significativo de trabalhos (livros, artigos científicos, teses de mestrado e de licenciaturas, conferências, participação em colóquios) de autoria individual e/ou colectiva de estudiosos agrupados na Faculdade de Psicologia de Salamanca, sob a orientação do Professor Doutor Emílio Sánchez.

Mantemos a nossa investigação dentro dos objectivos gerais assinalados anteriormente, porém partimos de um posicionamento teórico mais eclético, moldado em dois postulados básicos:

- O postulado formulado pela Escola de Palo Alto de que “ o discurso é simultaneamente informação e relação” e que, de alguma forma, também está presente nas propostas de Goffman e posteriores seguidores (entre outros, Brown e Levinson, Kerbrat-Orecchioni).
- O postulado transmitido por Bakhtin de que todo o discurso é na sua essência *dialogico*, reflectido nos actuais desenvolvimentos da pragmática e da linguística interacional.

A nossa investigação empírica é desenvolvida em função das ancoragens teóricas e metodológicas que fundamentam o eclectismo do nosso estudo.

O nosso trabalho empírico assume o formato de estudo de casos: Estudo 1 e Estudo 2. Tem, por esta via, uma natureza fundamentalmente qualitativa, já que procura identificar mecanismos discursivo-textuais que dão evidência empírica a teorização de Palo Alto, aos

princípios dialógicos propugnados por Bakhtin e outras correntes unificáveis numa concepção interacionista de discurso.

O nosso estudo é um estudo orientado teoricamente. Partimos da literatura já existente para a exploração e análise dos dados fornecidos pelos nossos *corpora*. Esta exploração, visa observar e descrever, de forma sistemática, recursos utilizados em discursos magistrais com quadros enunciativos diferentes. Assim sendo, não está no nosso horizonte investigativo comparar o comportamento discursivo dos locutores, mas sim documentar recursos discursivo-textuais, em quadros enunciativos diferentes. Seguimos uma metodologia de observação naturalista de discursos no contexto natural em que ocorreram.

## **5.2 Justificação da escolha dos participantes e descrição dos *corpora***

Para constituir os nossos *corpora*, escolhemos discursos de personalidades com experiência universitária. Estes discursos configuram explicações verbais magistrais. A justificação para esta escolha assenta fundamentalmente nas seguintes circunstâncias. A selecção dos locutores dos discursos obedeceu a um critério de exigência de excelência (“*expertise*”). Este conceito de excelência tem vindo a ser utilizado recorrentemente na actualidade, na investigação, mas também “em diversos domínios da sociedade” (Monteiro, 2012, p.2). O conceito de “*excelência*”<sup>9</sup> constitui, por exemplo, um dos pilares da teorização da Psicologia Positiva. Adoptamos a concepção de “*excelência/expertise*” como “manifestação de treino e prática intensiva” (ibidem, p. 35), em linha com a proposta de Karl Ericsson (Ericsson & Smith, 1991; Ericsson et al., 1993; Ericsson & Charness, 1994; Ericsson & Lehman, 1996; Ericsson, 2005). Adoptamos os seguintes parâmetros para a atribuição da “*expertise*” aos nossos participantes:

- Aplicação da regra “dos dez anos” de experiência nos seus domínios de conhecimento.
- Aplicação dos 30 anos de idade, critério válido para as actividades cognitivas (Ericsson & al., 2009; Ward, Hodges, Starkes, & Williams, 2007, citados por Monteiro, 2012, p. 36).
- Consideramos ainda que a “*expertise*” dos autores seleccionados foi institucionalmente escrutinada de forma fiel e exigente. O reconhecimento institucional advindo das funções e cargos que exercem, pressupõem terem sido submetidos a regras de selecção exigentes (num dos casos pela Universidade e no outro caso pela plataforma “Ted”).

---

<sup>9</sup> Abordámos a temática da “*excelência*” na parte teórica do nosso trabalho.

No caso do docente universitário foi também determinante o facto de autorizar que o seu discurso fosse gravado. No caso do discurso retirado da plataforma “TED”, a autorização foi dispensada, uma vez que se encontra em regime de acesso livre, no canal “YouTube”.

A nossa investigação, sob a forma de estudo de caso, desenvolve-se a partir de dois *corpora* tradutivos, compostos cada um por um discurso: um discurso corresponde a uma aula “magistral” e o outro corresponde a uma conferência magistral de divulgação de conhecimento científico. Os discursos seleccionados têm ambas características expositivas. Apresentam características de enunciação próprias e conseqüentemente quadros interacionais específicos, entre emissor e destinatários: existência ou inexistência de co-presença, existência ou inexistência de reciprocidade real.

O material recolhido tem a seguinte proveniência:

- Uma aula de um docente da Faculdade de Psicologia da Universidade de Salamanca, sobre “*Sexologia*”, com a duração de 35 minutos. O quadro institucional da interação é o de uma aula em instituição universitária. Neste quadro, embora os interactantes estejam co-presentes espaço-temporalmente, existe pouca reciprocidade. Os papéis interacionais dos participantes estão amplamente determinados por este quadro. Assim o quadro participativo e os estatutos participativos dos interactantes, estão marcadamente condicionados por um modo de relação assimétrica. À partida, a relação de cada interactante com a enunciação é profundamente desigual: por um lado temos o docente a quem corresponde o papel de locutor privilegiado, porque a ele cabe institucionalmente a “*pilotagem*” da interação em situação de aula; por outro lado, temos os alunos que integram a turma, a quem corresponde o estatuto de alocutários e papel de locutores condicionados. Este discurso ilustra um episódio da docência universitária, em que se admite a existência de uma “história interacional” prévia e de uma “história discursivo-conversacional” também prévia, moldadas neste tipo de enquadramento institucional, mas também co-construídas pelas partes participantes em aulas anteriores. Cabe por isso admitir a existência de alguma relação de “familiaridade” e de estabilidade interacional, já que a interação discursiva ocorreu num contexto de comunicação *in praesentia*, embora acentuadamente unidirecionada. À partida, os alunos poderão ter alguma participação.
- A proveniência do outro discurso, não é universitária. É retirado da plataforma “Ted” onde figura com o título “*How to escape education's death valley*”, de Ken Robinson. O quadro institucional da interação corresponde ao de uma conferência patrocinada e produzida pela plataforma “Ted”, uma organização sem fins lucrativos, dedicada à popularização de conhecimentos com impacto

científico e cultural universal. As conferências promovidas por esta fundação decorrem ao vivo perante uma plateia de público.

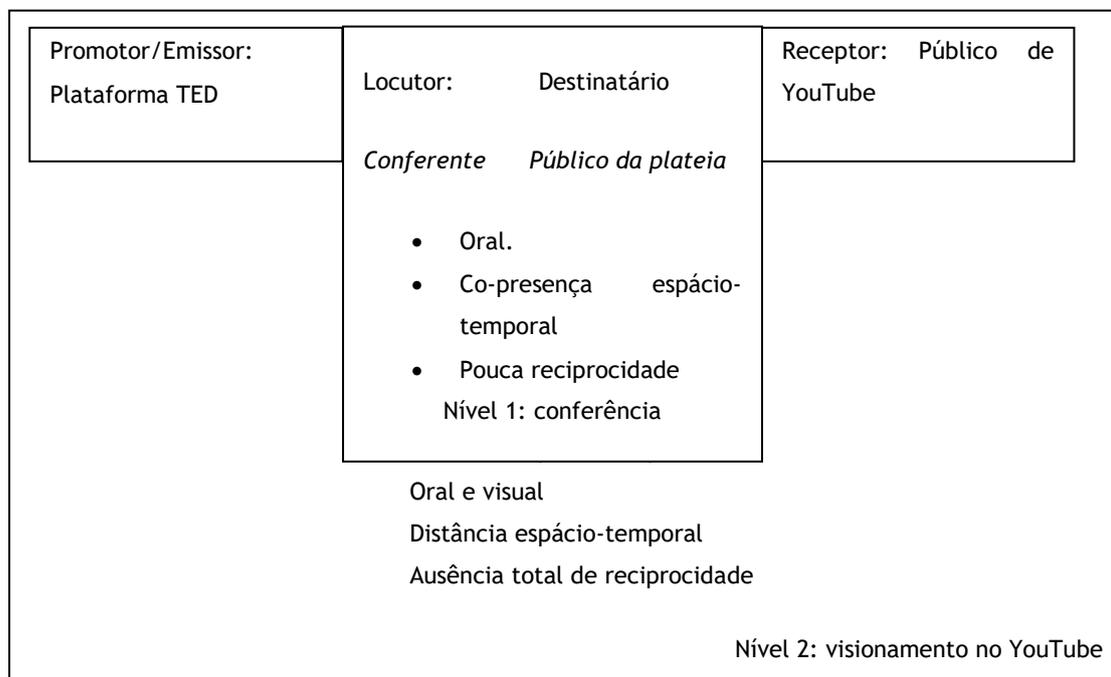


Figura 1. Formato de realização da conferência retirada da plataforma “Ted”

A interação inerente a este tipo de conferência desenvolve-se a dois níveis, tal como representámos na Figura anterior. São filmadas para posterior divulgação no canal “TEDx YouTube”. Têm a duração de 18 ou menos minutos.

A nossa investigação considera apenas o nível 1. Os papéis interacionais estão condicionados por este formato. Também, neste caso, o quadro participativo está condicionado por um modo de relação assimétrica: por um lado temos o autor da conferência, a quem corresponde o papel de locutor privilegiado, e a plateia que apenas participa responsivamente com aplausos, silêncios e risos. Não existe à partida nenhuma relação de proximidade familiar entre os interactantes, isto é, os interactantes envolvidos não co-construíram alguma “história interacional”, nem “história conversacional”. Apenas podemos supor que estão familiarizados com este tipo de evento discursivo.

Estratificámos os nossos dados em dois *corpora tradutivos* da forma seguinte:

1. Um *corpus tradutivo* que indexamos ao Estudo 1. Nesta condição, incluímos o discurso da Faculdade de Psicologia.
2. Um *corpus tradutivo* que indexamos ao Estudo 2. Nesta condição incluímos o outro discurso, a conferência do Professor Ken Robinson.

Resumindo, é nestas respectivas condições estatutárias que a interação discursiva se desenvolve.

### **5.3 Instrumentos**

No nosso estudo utilizamos versões tradutivas das transcrições dos discursos originais.

Na condição A (Estudo 1), a tradução foi feita por um licenciado em Filologia Portuguesa (Ministério da Educação Espanhol), com conhecimentos também ao nível da análise do discurso, da pragmática textual e da psicologia cognitiva.

O que nos levou a utilizar versões tradutivas (língua alvo) de discursos proferidos numa língua fonte?

A resposta prende-se com a forma dialógica como perspectivamos uma tese de doutoramento. Uma tese de doutoramento resulta de um esforço colectivo. Uma tese de doutoramento constitui um episódio polifónico, porque nela ecoam vozes de muitas mentes: a do autor material da tese certamente, mas também dos orientadores, das pessoas a quem se pediu aconselhamento, dos autores das fontes consultadas, etc., etc. . Mas não é só a este nível que existe heterogeneidade.

A mesma acontece ao nível dos destinatários. Podemos, no mínimo, considerar existirem dois destinatários. Um grupo de destinatários tem uma natureza institucional, e corresponde ao Exmo. Júri. O outro grupo, menos nitidamente identificável, e que gostaríamos que fosse numeroso, é constituído por todos quantos possam vir a interessar-se pela nossa tese, para a criticarem, para nela se inspirarem, em suma para a melhorarem, entrando numa relação dialógica com ela. Pensamos que numa perspectiva de popularização da informação, a utilização da nossa língua mãe pode facilitar a “compreensão responsiva” de possíveis destinatários, no sentido que Bakhtin (2003) dá a esta expressão:

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adopta simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva activa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (s.p).

Se uma tese pode apresentar uma orientação dialógica, não é menos verdade que os procedimentos utilizados não podem colidir com os valores de validade e fiabilidade dos dados empiricamente investigados. Interessa pois avaliar a utilização de versões tradutivas

nesta última perspectiva. Esta problemática<sup>10</sup> não é especificamente nossa, já que, como dissemos, tem alimentado reflexões e alguma investigação (Vanderschuren, 2007; Pasqualini, 2011; Pasqualini & al., 2011; Pasqualini & al., 2014), em quadrantes diversos (Linguística computacional, pragmática etc. .).

Na “Condição A” (Estudo 1), as traduções foram efectuadas, tendo o tradutor conhecimento prévio dos resultados das investigações sobre as traduções e o programa de linguística computacional, Coh-Metrix.

Tendo em conta o exposto na parte teórica relativamente à “traduzibilidade” e à utilização de “corpora tradutivos”, procedemos do seguinte modo, ao efectuarmos as nossas traduções do Espanhol para o Português (“Condição A”/ Estudo 1):

- Perfil do tradutor: procurámos um tradutor bem habilitado bi-linguisticamente, com conhecimentos ao nível da análise do discurso, da pragmática textual e da psicologia cognitiva.
- Preservação da matriz pragmático-textual ou composicional da transcrição na língua fonte (espanhol), na versão tradutiva na língua alvo (português).
- Preservação da matriz ilocutória, ou seja a matriz referente aos actos de fala, também na transcrição da língua fonte para a versão tradutiva na língua alvo.

Na “Condição B” (Estudo 2), em que a versão tradutiva na língua alvo (português) foi retirada do canal “YouTube”, procuramos garantir igual preservação.

#### **5.4 Planos e dimensões de análise** (Vide Anexo 1)

Procuramos que nos planos de análise e no sistema de dimensões de análise adoptados, ecoassem as propostas que tiveram uma importância seminal na fundamentação teórica do nosso projecto: Palo Alto (o discurso, simultaneamente como comunicação de informação e construção de relação), Goffman (o discurso como espaço de interação orientado para a preservação do equilíbrio interacional mediante o trabalho de *facework*), Bakhtin (o discurso como realização dialógica).

O nosso sistema de análise inspira-se ainda em investigações de autores que adoptaram, muitas vezes de forma ecléctica, os pressupostos das propostas referidas anteriormente, para nós com influência seminal, com destaque especial para Roulet e Kerbrat-Orecchioni, e a linha de investigação da Faculdade de Psicologia de Salamanca.

---

<sup>10</sup> Aprofundámos esta problemática na parte de exposição teórica do nosso estudo.

Demos também alguma atenção particular a Vygotsky (o discurso como mediação ao serviço de uma dinâmica interpsicológica entre os interlocutores), a Van Dijk e Kintsch (o discurso e a sua representação semântica multidimensional) e a outros que vinculamos, de algum modo, à importância dos efeitos do reconhecimento social, emergente das interações verbais.

A nossa análise, em duas vertentes, procura, como dissemos, ser coerente com a definição de discurso que adoptamos: conteúdo informativo e relação. A nossa análise desenvolve-se por consequência em duas vertentes: a vertente do conteúdo informativo e a vertente da inter-relação (Vide Anexo 1).

Em cada uma das vertentes operamos com duas dimensões, que correspondem a outros tantos eixos de análise. Algumas das dimensões estão estratificadas em sub-dimensões e estas últimas em níveis.

Levamos ainda em linha de conta que, na maior parte das propostas actuais de análise do discurso, e de forma particular a de Roulet, as unidades discursivo-textuais constitutivas de uma interação verbal são de dois tipos e mantêm entre si uma relação hierárquica: as mais amplas correspondem a unidades dialogais (os “*intercâmbios*” que se combinam em “*sequências*”). As mais elementares são as unidades monológicas (os “*actos discursivos*”) que integram as “*intervenções*” constitutivas de intercâmbios, e que podemos representar proposicionalmente.

Importa ainda referir o que pode ser considerado como uma limitação das categorias que decidimos utilizar. Em todas as categorias é-nos impossível apresentar taxonomias fechadas de todas as estratégias discursivo-textuais que cabem nas categorias.

No Anexo 1, apresentámos um quadro resumo das dimensões, sub-dimensões, níveis e categorias de análise.

#### **5.4.1 Plano do texto informativo**

Ao situarmos a nossa análise no plano informativo, procurámos enquadramentos teórico-metodológicos que consideramos coerentes com as propostas seminais que inspiram globalmente o nosso projecto.

Na organização textual das intervenções do locutor, rastreamos alguns mecanismos discursivo-textuais que promovem a “*completude monológica*”<sup>11</sup> dessas mesmas intervenções. Esta completude monológica (Roulet 1986) designa o esforço de composição do locutor para que o

---

<sup>11</sup> Remetemos para a parte teórica do nosso trabalho para uma revisão desta noção.

receptor a integre cognitivamente. O destinatário deve considerar a intervenção do locutor suficientemente construída, para aceder à sua compreensão.

Esta perspectiva de Roulet está em linha com as nossas referências fundacionais, mas também com outro quadro teórico-metodológico em que nos inspiramos: a perspectiva textual-interactiva da linguagem como manifestação de uma competência comunicativa assim perspectivada: (Jubran, citado por Barbosa-Paiva, 2011): “ [...] capacidade de manter a interação social, mediante a produção e entendimento de textos que funcionam comunicativamente” (p.775).

Esta definição converge bem com a definição de discurso de Palo Alto, estruturante para o nosso trabalho, já que consente que, seguindo ainda Jubran (ibidem): “Os factores interacionais são constitutivos do texto, sendo assim inerentes à expressão linguística” (p. 775) e que (ibidem), “ [...] as condições comunicativas que sustentam a acção verbal inscrevem-se na superfície textual, de modo que se observam marcas do processamento formulativo-interacional na materialidade linguística do texto” (p. 776).

As dimensões e categorias que seleccionamos para operar no plano da construção do texto recolhem, de forma muito particular, este último pressuposto.

#### **5.4.1.1 Dimensão 1: A construção do texto**

A construção do texto é indissociável do que podemos designar presunção de completude monológica (Roulet, 1985). Tal significa que o locutor vai construindo o seu enunciado meta-representado de forma permanente o seu destinatário. Assim, sempre que progride na construção do texto (oral ou escrito), o locutor deve avaliar se o seu enunciado está dotado das condições suficientes, para que o destinatário construa sobre ele a compreensão desejada. Em suma, o locutor, deve meta-representar ou antecipar permanentemente, ao longo da construção do seu discurso, o comportamento responsivo (Bakhtin) do seu(s) destinatário(s). Esta focalização no comportamento responsivo deve incidir sobre os processos locais da construção do texto base, sobre os processos globais, sobre os processos interacionais e até emocionais. Todos estão ligados à preservação do desenvolvimento harmonioso da interação. Este desenvolvimento harmonioso exige a preservação das “*faces*” dos interlocutores e a construção duma relação adequada. Esta “completude monológica”, depois de ser provisoriamente presumida suficiente pelo locutor, apenas se torna definitivamente válida quando o alocutário assim o reconhecer. Este reconhecimento ocorre através da selagem da “completude dialógica”, que se realiza através de um intercâmbio entre locutor e alocutário, com a seguinte forma, no nosso discurso, produzido na Faculdade de Psicologia:

**Locutor/professor:** *De acordo?*

**Alocutário/ aluno:** *Silêncio aprobatório.*

**Locutor/ professor:** *Marcador de acordo + Iniciação de uma nova intervenção com transição temática*

O importante é considerarmos que o destinatário está sempre meta-representado no enunciado do locutor. Por isso se considera que, até do ponto de vista da construção textual, o emissor inscreve o comportamento responsivo do destinatário no seu enunciado, daí que possamos falar em co-construção do texto.

É nesta perspectiva que os processos textuais são considerados por alguns (Ibarra, 2009; Britton, 1994; Givón 1992; De Vega 2005; Gernsbacher, 1990) como instruções que guiam a actividade de processamento cognitivo do receptor, no seu labor de construção da compreensão. Os processos textuais integram aquilo que estes autores chamam manual (“Handbook”) para a compreensão. Constituem assim “*ajudas frias*” (Printich & al., 1993; Xiste & Sánchez, 2012) à disposição dos receptores. Assim, por exemplo, a utilização dos conectores lógicos nos processos de coesão, constituem parte do “Handbook” referido anteriormente.

### **1) Sub-dimensão 1: a coesão textual**

Integramos a construção da coesão textual no processo de construção por activação.

Debruçamo-nos sobre os episódios discursivo-textuais em que, através do recurso a alguma forma de elemento coesivo, uma oração ou uma frase anterior são ligadas às seguintes, o mesmo que dizer, uma proposição anterior à seguinte.

### **2) Sub-dimensão 2: complexidade estrutural das proposições derivadas da estrutura linguística de superfície**

Integramos a construção da estrutura das proposições também no processo de construção por activação.

A complexidade estrutural das proposições derivadas da estrutura linguística de superfície condiciona o processamento cognitivo, segundo teóricos da área da psicologia cognitiva. Assim o declaram van Dijk e Kintsch (1983, p.94) e Matlin (2009, pp. 296-297).

### **3) Sub-dimensão 3: a progressão textual**

Os locutores utilizam processos indicativos da progressão textual tanto local como global. Esta progressão textual está geralmente marcada na estrutura linguística da superfície textual. A marcação desta progressão guia o alocutário, na construção da sua compreensão. Quando esta marcação não é explícita, o receptor tem que construir uma representação dessa

progressão, fazendo inferências com custos cognitivos maiores. A marcação dessas duas progressões local e global é identificada sobretudo através de formas léxico-gramaticais (Ex.: marcadores) e de disposições sequenciais.

Os marcadores discursivos desempenham um papel importante na sinalização discursivo-textual da progressão textual, muito embora existam outros mecanismos que contribuem para a sua sinalização discursivo-textual, de forma diferente da dos marcadores discursivos. Mais uma vez seria impossível apresentar uma taxonomia fechada destes recursos que convergem funcionalmente. Em vez de uma tal taxonomia, cada autor e cada investigação apresentam normalmente uma lista indicativa própria.

Vários autores defendem que também estes elementos estão dotados de um valor instrucional que guia cognitivamente o alocutário, na construção da compreensão desejada pelo locutor. Logo também eles integram o “Handbook” ou guia incorporado no texto (Britton, 1994), com as instruções para os receptores. Constituem mediações ou “ajudas frias” ao serviço do processamento cognitivo do receptor.

No âmbito desta sub-dimensão da progressão textual, operamos em três níveis: os processos de retoma, os processos de elaboração e expansão e os processos de organização temática.

#### ***a. Nível dos processos de retoma.***

Os processos discursivo-textuais considerados neste nível relevam do processo de construção textual por reactivação. Todos eles reactivam, de alguma forma, informação apresentada anteriormente.

Uma parte do esforço discursivo-textual do emissor para apresentar ao receptor uma intervenção com “completude monológica”, ou seja, para que este último a considere suficiente para construir a sua compreensão, consiste na retoma de segmentos, ao longo da enunciação (Roulet, 1985, 1986).

Com este conceito “retoma”, pretendemos apreender o fenómeno discursivo-textual que vai deste a repetição pura e simples de um segmento textual aos graus diversos das suas reformulações.

Estes processos de “retoma discursiva”<sup>12</sup> têm vindo, desde longa data, a ser objecto de estudo, numa perspectiva cognitiva (Kenneth & al., 1991), no quadro da análise conversacional (Wong, 2000), na perspectiva de sua utilização em contextos conversacionais diferentes (Silva & Santos, 2006), numa perspectiva de funções pragmáticas (Perrin & al.,

---

<sup>12</sup> Ver a abordagem destes processos na parte teórica do nosso trabalho

2003; Gülich, E. & Kotschi, T., 1993; Rossari, C., 1990; Roulet & al. 1985, Roulet, 1986), numa perspectiva de seus efeitos sobre a produção, compreensão, conexão, interação e envolvimento interpessoal (Tannen, 1987), no âmbito das aulas magistrais (Moreno, 2000). Numa outra linha de investigação (Sánchez & al. 1994, Sánchez 1993), estes processos de retoma são investigados numa perspectiva retórica.

#### ***b. Nível do processo de elaboração e expansão***

Consideramos os processos discursivo-textuais abordados neste nível relevantes para o estudo da construção textual por reactivação, já que todos eles reactivam de alguma forma informação prévia.

Galembeck (1996) considera, a partir das suas investigações, que o locutor recorre a mecanismos de elaboração e expansão para melhor construir a sua intervenção. Com estes mecanismos, o emissor procura organizar a sua intervenção, pautando-se pela representação que tem da interpretação desejada e das possíveis reacções responsivas do alocutário.

#### ***c. Nível da organização temática***

A representação temática ou topical é indispensável à compreensão discursivo-textual. No modelo de van Dijk & Kintsch (1983), a representação global ou temática corresponde à macroestrutura directamente derivada de macroproposições de alto nível ou inferenciada a partir das proposições locais, com o recurso a alguma macro-regra.

A organização e condução temática também foram objecto de estudo na Escola de Genebra, (*inter alia* Berthoud & L. Mondada, 1995). Também Galembeck dedicou muita da sua investigação ao tema/tópico discursivo (Galembeck, 2012, 2004a, 2004b, 2014a)

Na investigação sobre discursos de professores experientes e principiantes, desenvolvida na Faculdade de Psicologia da Universidade de Salamanca, foi também estudada esta dimensão temática (Sánchez, 1993; Sánchez & al., 1994). O estudo desta dimensão foi realizado a partir da identificação, na estrutura linguístico-textual, de “enlaces retóricos” ou “enlaces temáticos”, que assinalam quando se transita de um tema macro-estrutural para o seguinte. Acolhemos no nosso estudo as categorias de análise usadas nesta linha de investigação.

#### **5.4.1.2 Dimensão 2: O envolvimento do destinatário na interação, isto é, a orientação da intervenção para o destinatário.**

Esta dimensão parece-nos interessante para a nossa investigação, porque é nesta dimensão que podemos localizar alguns processos que podem gerar, tanto no emissor como no receptor, o conforto decorrente de uma situação de proximidade. Estes processos de envolvimento podem ter um impacto motivacional nos receptores e, vemo-los como mediações ou “ajudas quentes” (Pintrich & al., 1993; Sosa, 2011; Sixte & Sánchez, 2012; García & Pintrich, 1994; Sinatra, 2005), no processo de co-construção de novas compreensões ou cognições.

Investigamos esta dimensão com três sub-dimensões: a interpelação directa do alocutário, a diafonia e a dialogalidade (Vide Anexo 1).

### **1) Sub-dimensão 1: a apelação directa**

Nesta sub-dimensão, subsumimos os mecanismos discursivo-textuais com função fática, isto é, aqueles que o emissor usa para garantir o contacto comunicativo com o emissor, à medida que vai compondo a sua intervenção. A literatura específica nesta área concede particular relevo aos mecanismos designados como “marcadores discursivos conversacionais”.

### **2) Subdimensão 2: a diafonia**

A diafonia é uma estratégia enunciativa dual, através da qual o locutor convoca a voz da mente do alocutário para o seu próprio enunciado. Tem uma forte presença no dialogismo de Bakhtin.

### **3) Sub-dimensão 3: a dialogalidade**

A dialogalidade releva da estrutura externa do discurso e, corresponde ao conceito bakhtiniano de “diálogo externo”. A dialogalidade é marcada pela existência de turnos de fala alternados, reais ou diafónicos. Este conceito é explorado na linha conversacionalista do estudo do discurso. Constitui um elemento para a tipificação dos discursos, no modelo Genebrino de Roulet e colaboradores.

#### **5.4.2 Plano da relação interpessoal<sup>13</sup>**

Comunicar passa incontornavelmente pela construção de uma relação social entre os interlocutores.

No âmbito do nosso estudo o conceito de relação interpessoal é tomado no sentido que lhe dão Marc e Picard (2008) : “a forma e a natureza do laço que une duas ou mais pessoas” (p. 9).

O carácter eminentemente relacional do discurso é defendido nas referências teóricas que fundamentam o nosso projecto. Já o afirmamos, de Palo Alto provém o reconhecimento de que o discurso é simultaneamente comunicação de um conteúdo informativo e construção de relação. Um dos cinco axiomas da comunicação saídos de Palo Alto estipula que “não se pode não comunicar”. Assim sendo, torna-se evidente que a relação é inerente a toda a comunicação verbal. Bakhtin defende, pelo seu lado, que qualquer discurso é por essência dialógico, isto é, contém intrinsecamente uma “orientação social”, uma orientação para o outro. Esta orientação reflecte as relações interpessoais entre os interlocutores que

---

<sup>13</sup> A relação ou laço interpessoal foram amplamente estudados em perspectivas diversas: sociológica, psicológica (clínica e patológica), aprendizagem, desenvolvimento ontogenético, educativa, discursiva etc.).

participam no discurso. Para Bakhtin (1990), “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (p. 123). Vygotsky atribui ao discurso (linguagem) um papel mediador nas relações interpsicológicas. Bakhtin e Vygotsky (Fernandes & Campos, 2012) enfatizam sobremaneira a dimensão interactiva da actividade humana, destacando a sua importância para o estudo da linguagem (Bakhtin) e da educação (Vygotsky). Goffman destaca que os participantes envolvidos no discurso transportam para ele um “desejo” e “necessidade” de “face” (“*face-want*”). Esse “*face-want*” impele-os a realizarem, nas suas intervenções, um trabalho de “*figuração*” (“*facework*”), que mais não é do que a mobilização de mecanismos discursivo-textuais, para preservar as auto-imagens que os participantes projectam na interação discursiva, e garantirem, desta forma, a harmonia interacional. Um amplo conjunto destes recursos são designados na investigação, estratégias de “cortesia” ou “polidez”. O discurso torna-se, pois, um espaço onde os participantes aspiram a obter reconhecimento social, reforçando a suas auto-imagens e seu bem-estar psicológico. Quando este reconhecimento social é efectivo, fácil é admitir que o discurso é um espaço no qual se vivenciam emoções positivas motivadoras.

Nesta breve introdução<sup>14</sup> fizemos referência a um conjunto de pressupostos que têm vindo a alimentar imensas investigações disciplinares, no campo das ciências sociais.

Nesta parte da nossa investigação, pretendemos comprovar, com uma metodologia exploratória, aplicada a cada um dos discursos, a validade dos pressupostos teóricos que suportam as propostas interacionistas fundacionais que seleccionamos para servirem de enquadramento ao nosso trabalho:

- Que o discurso é um espaço de construção de relação.
- Que na construção dessa relação intervêm processos de *figuração* (*facework*).
- Que a construção da relação se desenvolve em dois eixos: um horizontal (de proximidade vs. distância) e outro vertical ou hierárquico (“lugar” alto vs. “lugar” baixo).

Nesta parte do nosso trabalho comprovaremos igualmente a validade da proposta metodológica de Kerbrat-Orecchioni, para explorar os processos discursivo-textuais implicados na validação dos pressupostos referidos.

---

<sup>14</sup> Na nossa exposição teórica apresentamos uma ampla informação sobre o funcionamento do discurso nestas perspectivas.

#### **5.4.2.1 Dimensão 3: O trabalho de figuração ou imagem, com procedimentos de cortesia.**

Esta dimensão procede directamente das propostas teóricas de Goffman, Brown & Levinson e Kerbrat-Orecchioni. Inspirados nestes autores, são sem conta os trabalhos de investigação publicados.

No nosso trabalho, retivemos o quadro teórico-metodológico formulado por Kerbrat-Orecchioni sobre a cortesia linguística (1988; 1989; 1990;1992; 1994, 1995; 2005; 2006) para analisarmos a dimensão relacional dos discursos, porque a reformulação teórica que esta autora apresenta, corresponde (Rodrigues, 2003) a um “modelo teórico de análise altamente eficaz para a descrição linguística e discursivo-textual dos fenómenos de cortesia que os interlocutores utilizam nas diferentes interacções verbais que realizam, tendo em vista, mais que a transmissão de informação, o estabelecimento duma relação equilibrada e harmoniosa a nível interpessoal” (p. 155).

Para a identificação da realização discursivo-textual dos processos de cortesia relevantes para o desenvolvimento da “figuração”, recorreremos preponderantemente ao inventário proposto por Kerbrat-Orecchioni (1992, pp. 195-127; 1996, pp. 55-59 e pp. 46-47). Embora em menor medida, inspiramo-nos também em outros trabalhos<sup>15</sup> que investigaram a utilização da cortesia em discursos variados.

Realizamos a nossa análise exploratória dentro do perímetro estabelecido pela definição dos dois tipos de cortesia que Kerbrat-Orrechioni (1992, p. 177; 1996, p.54:) oferece para dar conta do fenómeno discursivo da figuração (*facework*):

**Cortesia Negativa:** “La politesse négative est de nature abstentionniste ou compensatoire: elle consiste à éviter de produire un FTA, ou à en adoucir par quelque procédé la réalisation - que ce FTA concerne la face négative<sup>107</sup> (ex.: ordre) ou la face la face positive (ex.: critique) du destinataire”.

**Cortesia positiva:** “La politesse positive est au contraire de nature productionniste: elle consiste à effectuer quelque FFA pour la face <sup>107</sup>négative<sup>107</sup> (ex.: cadeau) ou positive (ex.: compliment) du destinataire”.

#### **5.4.2.2 Dimensão 4: A gestão da relação interpessoal.**

Juntamo-nos a Winkin (1998, pp. 134-136) que considera que uma vez imersos numa situação de interação, ficamos sob o controlo uns dos outros. Parece-nos, pois relevante analisar o tipo de relação que se instaura entre os interlocutores ao longo da interação discursiva. São

---

<sup>15</sup> Damos conta destes trabalhos de investigação na parte teórica do nosso trabalho.

numerosas as investigações que abordam este tema<sup>16</sup>. Para operarmos no âmbito desta dimensão, continuaremos a recorrer ao quadro teórico-metodológico oferecido por Kerbrat-Orecchioni (1992,1995, 1996), também adoptado por outros, nas suas abordagens ao discurso, (*inter alia* Carreira,1997; Rodrigues, 2003; Almeida, 2009). A relação interpessoal neste quadro metodológico é investigada tendo em conta a distância horizontal (relação proxémica) e a distância vertical (relação taxémica ou hierárquica), que se mantêm ou são construídas discursivo-textualmente, ao longo da interação discursiva. Conexos a estas duas formas de distância, Kerbrat-Orecchioni define dois tipos de marcadores discursivo-textuais, os “relacionemas horizontais”, e os “relacionemas verticais” (ou “taxemas” de “posição alta” ou de “posição baixa”).

Para a identificação da realização discursivo-textual dos dois tipos de relacionemas, recorreremos, principalmente, ao inventário proposto por Kerbrat-Orecchioni (1992, pp. 45-57 e pp.82-101; 1996, pp. 42-44 e pp.46-47). Embora em menor medida, inspiramo-nos também em outros trabalhos<sup>17</sup> que investigaram sobretudo os conectores pragmáticos, em discursos variados.

## **5.5 Categorias de análise**

Agrupamos as categorias de análise à volta das dimensões de análise apontadas anteriormente, respeitando as sub-dimensões e os níveis definidos. É esse procedimento que expomos a seguir. Procedemos a uma definição das categorias e apresentamos um exemplo da utilização para cada categoria, retirado do texto do discurso correspondente à aula da Faculdade de Psicologia.

### **5.5.1 Plano do texto informativo**

#### **5.5.1.1 Dimensão 1: A construção do texto**

Na Tabela 2 a seguir, apresentamos o esquema analítico desta dimensão.

---

<sup>16</sup> Remetemos mais uma vez para a parte teórica do nosso trabalho para uma panorâmica sobre o tratamento deste tema

<sup>17</sup> Damos conta destes trabalhos de investigação na parte teórica do nosso trabalho.

Tabela 2

Esquema analítico da dimensão “A construção do texto”.

Plano	Dimensão	Sub-dimensões	Categorias
Plano do texto informativo	A Construção do texto	1. A coesão textual 2. A complexidade estrutural das proposições  3. Progressão textual 3.1 Nível do processo de retoma 3.2 Nível do processo de elaboração e expansão  3.3 Nível da organização temática	1. O conector coesivo 2. Tipo de proposição derivada da estrutura linguística: - Proposição simples - Proposição composta - Proposição complexa - Proposição híbrida  A repetição A reformulação parafrástica A recapitulação O exemplo A reformulação não parafrástica A evocação A inserção Episódio ST: Introdução de tema IT: Identificação de tema SCT: continuidade de tema Rec: recapitulação

#### 5.5.1.1.1 Sub-dimensão 1: A coesão textual

##### a. Categoria<sup>18</sup> de análise: o conector coesivo

Os conectores recebem várias designações e são classificados de forma diversa por parte dos estudiosos investigadores<sup>19</sup>. Do ponto de vista funcional, De Vega (2005) define-os dizendo:

Los conectores son palabras de clase cerrada, generalmente conjunciones o adverbios, que funcionan como un “pegamento semántico” entre diversas unidades lingüísticas del discurso. Más específicamente, operan como instrucciones de procesamiento [sublinhado nosso] (Givón, 1992) que indican al lector u oyente cómo debe integrar dos unidades predicativas (p. 86).

Sáez (2003) refere-se a estes elementos da seguinte forma:

Discourse markers are defined as linguistic items, with no syntactic function at the sentence level, which serve, according to their morphosyntactic, semantic and pragmatic properties, as a guide for the interpretation of utterances. The speaker adds these markers to reduce the cognitive effort required from the hearer to interpret the utterance[...] [sublinhado nosso] (p. 3).

<sup>18</sup> Remetemos para a nossa exposição teórica para uma informação mais detalhada conexas às categorias que seleccionamos.

<sup>19</sup> Remetemos para a parte teórica do nosso trabalho para uma informação detalhada.

A relevância dos conectores, numa perspectiva cognitiva, fica evidente nos sublinhados nossos, nas duas definições anteriores. Servem de “pegamento semântico” entre as proposições e veiculam uma intencionalidade instrucional, que pode servir de guia ao processamento cognitivo do discurso pelos alocutários, na direcção pretendida pelo locutor.

Para obtermos uma visão diferenciada da utilização dos tipos de conectores baseamo-nos fundamentalmente na classificação<sup>20</sup> retirada da “Gramática da Língua Portuguesa<sup>21</sup>, que nos parece bastante próxima das classificações referidas na literatura.

A relevância da consideração dos conectores, para a análise de discursos, está bem documentada em muitas investigações: numa perspectiva de competência retórica (Ibarra, 2009), numa perspectiva pragmática nos textos escritos (Sáez, 2003), numa perspectiva cognitiva (De Vega, 2005; Gerdineke & al., 2015; Mansoor, 2011) e até numa perspectiva de indução de expectativas de continuidade e descontinuidade emocional (Cáceres & al. 2016) .

**Exemplo 1** (o conector pragmático [CP] aparece sublinhado, com, entre parênteses rectos, a indicação da sua função específica):

E [CP-aditivo] *isso é um pouco que vamos tentar ver hoje e amanhã eh? ... especialmente ....*

**Exemplo 2**

Então [CP-conclusivo] *a ideia seria ...*

**Exemplo 3**

Mas [CP-contrastivo] *o estímulo físico, insisto, eh? o estímulo físico que se proporciona, é fundamentalmente o estímulo táctil, não outros*

#### **5.5.1.1.2 Sub-dimensão 2: A complexidade estrutural das proposições.**

O interesse desta sub-dimensão para a investigação é-nos dado, por exemplo, pela linguística computacional. Os seus programas computacionais de análise, (Ex.: Coh-Metrix 3.0, Coh-Metrix- Port 2.0, PorSimples) incluem um índice de complexidade (Ex.: índice Flesh), que computa a complexidade estrutural das orações (Mc Namara & Graesser, 2011; Scarton &

---

<sup>20</sup> Na parte da exposição teórica do nosso trabalho encontramos um quadro com algumas das questões de que têm ocupado a investigação neste domínio.

<sup>21</sup> Amorim, C. e Sousa, C. (2009). Gramática da Língua Portuguesa. Porto: Areal Editores.

Aluísio,2010). Seguindo o modelo de van Dijk & Kintsch (1983) o nosso sistema de categorias distingue quatro tipos de proposições.

**a. Categoria 1: a proposição simples**

Exemplo de representação linguística da proposição simples:

*Este autor fala das três dimensões da resposta sexual.*

Este tipo de proposição é derivado de uma frase mono-oracional

**b. Categoria 2: a proposição composta**

1º Exemplo de representação linguística da proposição composta, com dois componentes (Pc = proposição coordenada; [C] = Conector)

*Neste caso o sujeito chega ao limiar de excitação [Pc1] mas [C] não chega ao limiar orgástico [Pc2].*

2º Exemplo de representação linguística da proposição composta, com três componentes

*Pode resultar atractivo [Pc1] mas [C<sub>1</sub>] ao mesmo tempo dar-nos medo [Pc2] ou [C<sub>2</sub>] fazer-nos sentir culpados em virtude de alguma experiência [Pc3]*

Este tipo de oração é derivado de uma frase pluri-oracional, em que duas ou mais orações se apresentam coordenadas através de conectores lógicos, em forma de conjunções ou locuções coordenativas. As orações componentes não dependem umas das outras porque encerram uma ideia com sentido completo.

**c. Categoria 3: a proposição complexa**

1º Exemplo de representação linguística da proposição complexa, com uma operação de subordinação. ([Op] : oração principal; [Os] = Oração subordinada; [S]= operador de subordinação)

*o total de estimulação, logicamente é o tempo máximo [Op] que [S] ele está a receber [Os]*

2º Exemplo de representação linguística da proposição complexa, com duas operações de subordinação, em que uma oração subordinada passa a principal.

*Este sujeito por exemplo dizia [Op1] que [S<sub>1</sub>] o total de estimulação, logicamente é o tempo .... máximo [Os1→Op2] que [S<sub>2</sub>] ele está a receber [Os2]*

Este tipo de proposição é derivado de frases multi-oracionais em que uma ou várias orações constituintes subordinadas dependem de uma oração principal ou subordinante. A relação de subordinação aparece marcada com conectores lógicos, em forma de conjunções ou locuções subordinativas. Pode também estar marcada com pronomes relativos e pronomes ou advérbios interrogativos.

#### **d. Categoria 4: a proposição híbrida**

Acrescentamos à classificação de van Dijk e Kintsch este tipo de estrutura, que de resto, é uma combinação das precedentes, apenas com maior complexidade estrutural.

Exemplo de representação linguística da proposição híbrida, com uma operação de subordinação ([Op] : oração principal; [Os] = Oração subordinada; [S]= operador de subordinação); [Oc]: oração coordenada

*As experiências, experiências [Oc1... → Op...] que [S] se fizeram para, para avaliar estas coisas no laboratório [Os], são na verdade um pouco suis generis [...Oc1] e [C] provocam-nos um pouco de riso [Oc2]*

Desta frase derivamos uma proposição híbrida que combina uma operação de coordenação [Oc<sub>1</sub> + Oc<sub>2</sub>] marcada com [e] e, uma operação de subordinação marcada com [S], encaixada em [Oc<sub>1</sub>].

Seguindo os autores referidos, consideramos que as operações de coordenação e de subordinação imprimem maior complexidade estrutural às orações e, que essa complexidade se transfere para as proposições delas derivadas. A operação sintáctica de coordenação imprime menos complexidade do que a operação sintáctica de subordinação. A identificação dos tipos de proposições derivadas da estrutura sintáctica ajuda-nos a apreciar simultaneamente a dificuldade de processamento do discurso devido a este factor.

#### **5.5.1.1.3 Sub-dimensão 3: A progressão textual**

##### **a. Nível dos processos de retoma**

As nossas categorias de análise, para operar neste nível, são retiradas de investigações que já referimos. São as seguintes: Repetição (Rep), Reformulações parafrásticas (Dop), Recapitulações (Rec).

**A repetição (Rep)** : é um mecanismo discursivo-textual de reactivação literal de um segmento textual anterior (palavras, expressões ou orações). Fomos buscar esta categoria á linha de investigações realizadas na Faculdade de Psicologia de Salamanca (Sánchez, 1993; Sánchez & al., 1994).

1º exemplo - ([f]: elemento fonte; [r] = operação de repetição).

Pois fundamentalmente [f], fundamentalmente [r], na resposta sexual falamos do estímulo táctil

Neste exemplo, a operação de repetição constitui uma marca que nos ajuda a observar o processo de formulação e construção do discurso. Do ponto de vista textual, a repetição denota o esforço do locutor em procurar a forma final do seu enunciado. A repetição pode englobar um processo de expansão sintáctica.

## 2º exemplo

... teríamos que considerar eh?, teríamos que considerar a percepção e a atribuição de significados ao que está acontecendo [f] teríamos que considerar [r<sub>1</sub>] eh?, teríamos que considerar a percepção eh? e a atribuição de significados ao que está acontecendo [r<sub>2</sub>].

O esforço dirigido para a construção da “completude monológica” do enunciado é aqui revelado, textualmente, através da oscilação ao nível das operações de repetição. Num primeiro momento (r<sub>1</sub>) o locutor retoma o enunciado fonte (f) truncando-o, para, logo a seguir, se fixar definitivamente (r<sub>2</sub>), do ponto de vista da forma, na primeira formulação textual (f). A intensidade destas repetições constitui um procedimento de intensificação da importância do que está a ser enunciado, sublinhada de resto pela utilização de um acto directivo, formulado indirectamente, com a forma verbal “*teríamos*”, persistente em (f), (r<sub>1</sub>) e (r<sub>2</sub>). O locutor envolve-se desta forma valorativamente na sua enunciação.

## 3º exemplo

Especificamente, a sujeitos nestas condições, é-lhes aplicado algum tipo de estímulo visual, por exemplo um vídeo erótico e regista-se [f], vão-se registando a partir de aparelhos, eh?, de medição psicofisiológica [r<sub>1</sub>], vai-se registando o seu nível de excitação sexual [r<sub>2</sub>], vai-se registando enquanto estão a ver por exemplo um filme erótico [r<sub>3</sub>].

Neste terceiro exemplo, temos novamente um intenso esforço de procura da “completude monológica”. Cada operação de repetição vai ampliando informativamente o segmento (f). A formulação completa da informação que o emissor deseja transmitir, corresponde assim a “[f] + [r<sub>1</sub>] + [r<sub>2</sub>] + [r<sub>3</sub>]”.

A utilização das operações de repetição é muitas vezes um traço distintivo da planificação espontânea do discurso oral. Estas operações embora existam, não afloram na forma final do

discurso escrito, a não ser que com elas se queira marcar algum efeito temático ou interacional.

**A Reformulação Parafrástica (RP), (Dop)** na terminologia das investigações de Salamanca: reactiva uma ideia prévia, usando outras palavras, mantendo pois uma relação de equivalência semântica com um segmento-fonte anterior. As reformulações parafrásticas (Gulich & Kotschi 1983; Charolles & Coltier 1986) ancoram-se na monitorização que o emissor exerce sobre o seu próprio texto ou, é consequência de alguma representação que o emissor mobiliza sobre o seu destinatário.

### **1º Exemplo**

Segmento fonte

*Em última análise, tende presente, o que nos diziam é que provavelmente, em última análise estariam causados pela ansiedade ,*

Operação de paráfrase (MD-Reformulação: marcador discursivo)

*ou seja [MD-parafrástico] o antecedente imediato, o antecedente imediato dos problemas sexuais relativamente à excitação ou ao orgasmo, insisto, seria a ansiedade*

Ao nível textual, a operação de parafraseamento está sinalizada com um marcador discursivo, “*ou seja*”. Podemos considerar que a operação parafrástica mantém uma relação semântica de mais ou menos estrita equivalência entre os dois segmentos, já que a informação é basicamente a mesma. A paráfrase tem assim uma função fundamentalmente retórica: quebra a densidade semântica do texto ao não acrescentar nova informação. Constitui um processo de construção textual de dizer o mesmo com uma nova selecção lexical (dizer com novas palavras) e/ou uma nova organização sintáctica. O segmento reformulador apenas exhibe, relativamente ao segmento fonte, uma inserção parentética, “*Insisto*”, que intensifica a importância que o locutor atribui a esta informação, reforçando de alguma maneira o seu peso argumentativo.

### **2º exemplo**

*. . . tal como vos digo, de algum modo, no momento de considerar a resposta fisiológica de excitação ou de orgasmo, necessitamos de ter em conta diversos limiares diversos limiares fisiológicos, a partir dos quais a estimulação deixaria de ser eficaz e efectiva.*

Quer dizer que [ MD-parafrástico] o total de excitação que uma pessoa está a receber num momento determinado pode ou não alcançar o limiar necessário para que se desencadeie uma resposta de orgasmo .

Neste exemplo, a relação parafrástica é também marcada textualmente com um marcador discursivo, “*Quer dizer que*”. Aqui também o segundo segmento diz com outras palavras e outra formulação sintáctica, o mesmo. Reforça-se o valor argumentativo da informação e do ponto de vista do processamento cognitivo, aliviam-se os custos resultantes de uma densidade semântica prolongada.

Estas duas categorias (“Rep” e “RP”/”Dop”) são indicativas de progressões textuais de nível local. Trazem algum conforto ao destinatário do ponto de vista do processamento, já que supõem uma desaceleração no processamento, em virtude de reactivarem informação anteriormente apresentada.

**A Recapitulação (Rec):** `Corresponde a um mecanismo discursivo-textual que serve para condensar o significado semântico daquilo que se vem expondo (Van Dijk & Kintsch, 1983; Sanchez, 1993; Sanchez & al., 1994). Ao nível empírico, a relevância desta categoria está bem documentada na linha de investigações discursivas da Faculdade de Psicologia de Salamanca (Sánchez, 1993; Sanchez & al., 1994; 1999). O mecanismo de recapitulação (Rec) é indicativo de uma progressão discursiva do nível local para o global, isto é, do nível microestrutural para o nível macroestrutural<sup>22</sup>.

### **1º Exemplo**

*Mas [MD-conclusivo ou recapitulativa] entrada, percepção, interpretação ... de estímulos são os três processos de que o autor fala.*

Neste exemplo, a operação de recapitulação está textualmente sinalizada com a utilização do marcador discursivo “*mas*”. Esta operação reactiva informação anterior, e ajuda o emissor a passar do plano semântico local para o global. A função desta recapitulação é de condensação semântica. Do ponto de vista do processamento cognitivo, esta recapitulação contribui para a iluminação da estrutura macroestrutural do discurso.

### **2º exemplo**

*Por conseguinte [MD-conclusivo], são estímulos a que aprendemos dar significado sexual , são estímulos aprendidos.*

---

<sup>22</sup> Sánchez (1993, p. 61) acentua o papel das “Recapitulações” para a construção da macro-estrutura do discurso: “Las recapitulaciones formulan expresamente las macroproposiciones del discurso y, por definición, constituyen un indicador de su coherencia global”. As estratégias de redução semântica são amplamente focadas nos escritos de Van Dijk e de Kintsch.

Também esta operação de recapitulação tem a função de, desde o ponto de vista macro, guiar o emissor na construção de uma representação global.

Estas categorias, tal como nas investigações dos autores que citamos, servem para apreciar como a retoricidade do texto alivia a condensação semântica da exposição. Estas categorias, juntamente com os exemplos da Sub-dimensão 2, permitem que se calcule um coeficiente de retoricidade<sup>23</sup>, com a seguinte fórmula:  $(Rep+RP+Rec)/\text{Número de Proposições} + (Rep+RP+Rec) \times 100$ ).

#### ***b. Nível do processo de elaboração e expansão***

As categorias que seleccionámos para operar no âmbito deste nível são: O Exemplo (EX), a Reformulação não parafrástica (RNP), a Evocação (Ev) e a Inserção. A sua importância está igualmente afirmada em explorações teóricas e em investigações empíricas sobre discursos.

O exemplo<sup>24</sup> (EX): Em teoria, os exemplos são considerados um apoio cognitivo na compreensão dos textos expositivos (Beishuizen & al., 2003). Estes mesmos autores declaram que o construtivismo os encara como a base da compreensão. Também Richard (1990, p. 176-177), Decambre (1997), Sadoski et al., (1993) defendem, nas suas explorações teóricas, a importância do exemplo no processo de aquisição de conhecimento. Ao nível da investigação empírica Beishuizen et al. (2003) confirmam a importância do uso do exemplo, nos textos destinados ao estudo. Sánchez (1993) e Sánchez et al. (1994) utilizam o exemplo como categoria de análise, nas suas investigações sobre os textos, e integram-no na sua lista de apoios retóricos facilitadores da compreensão. Nesta mesma linha outros procederam da mesma forma (Loureiro, 1996; 2010; Martins, 1997; Leal, 1997). Os exemplos servem para representar, com casos particulares, uma dada ideia. Reactivam uma ideia anterior, tornando-a mais concreta e acessível ao interlocutor. Nesta perspectiva o exemplo ganha uma mais-valia interacional.

#### **1º exemplo**

*Este sujeito por exemplo [Marcador discursivo de exemplificação], dizia que o total de estimulação, logicamente é o tempo máximo que ele está a receber.*

---

<sup>23</sup> Ver a parte teórica do nosso trabalho

<sup>24</sup> O exemplo recolhe os mecanismos discursivo-textuais que servem de apoio a uma ideia expressa anteriormente e que o emissor considera por ventura excessivamente geral. Corresponde a um processo de ampliação por especificação concreta.

Esta operação tem uma função de especificação de uma informação anterior, apresentada de forma geral. Permite passar de um plano de informação geral, para um plano mais específico. A operação textual de exemplificação está sinalizada com o marcador discursivo, “*por exemplo*”.

## 2º exemplo

*... é-lhes aplicado algum tipo de estímulo visual, por exemplo [CD-exemplificação] um vídeo erótico*

**A Reformulação não parafrástica (RNP).** É um mecanismo discursivo-textual para explicitar o conteúdo (facto, característica ou conceito) de uma ideia previamente apresentada e, que é, por esta via, reactivada. (Roulet, 1987).

## Exemplo

### Segmento fonte

*... tal como vos digo, de algum modo, no momento de considerar a resposta fisiológica de excitação ou de orgasmo , necessitamos de ter em conta diversos limiares diversos limiares fisiológicos, a partir dos quais a estimulação deixaria de ser eficaz e efectiva .*

### Segmento reformulador

*Quer dizer que [ MD-reformulativo/explicativo] o total de excitação que uma pessoa está a receber num momento determinado pode ou não alcançar o limiar necessário para que se desencadeie uma resposta de orgasmo .*

No segmento reformulador, estabelece-se uma reactivação com o estabelecimento de um nexco co-referencial com os conceitos de “*explicitação*” e de “*limiares*”. A operação de reformulação expande estes conceitos, explicitando-os. A operação de reformulação é sinalizada com o marcador discursivo “*Quer dizer*”, que prefacia o procedimento de expansão/elaboração.

**A Evocação (Ev):** Subsumimos nesta categoria os processos discursivo-textuais que promovem a integração textual de conhecimentos prévios. Com ela procuramos dar conta de procedimentos discursivo-textuais que têm como objectivo a expansão para um contexto cognitivo partilhado. Utilizando este procedimento, o locutor procura que o interpretante (o alocutário) amplie o seu contexto cognitivo, convocando os saberes partilhados (enciclopédicos ou de outra natureza), relevantes para a interação e para a construção da

compreensão. A importância do conhecimento prévio tem sido frequentemente realçada<sup>25</sup> (Bower & al., 1979; Spilich & al., 1979; Goldman & al., 2007; Voss & al., 1980; McNamara & Kintsch, 1996; McNamara & al., 1996; McNamara, 2011; Ibarra 2009).

A efectividade desta categoria ao nível da investigação empírica está atestada nas investigações realizadas na Faculdade de Psicologia de Salamanca (*inter alia* Sánchez & al. 2012; Sánchez & García, 2009; Ibarra, 2009; Loureiro, 1996; Martins, 1997; Leal, 1997).

### **1º Exemplo**

*Recordai que Master Jonshon e Kaplan e o resto dos autores que nos falaram das alterações fisiológicas na resposta sexual, pois basicamente consideravam que dalgum modo ante algum tipo de estimulação ou de estímulo sexual, iam-se introduzindo uma série de respostas fisiológicas,*

A solicitação da evocação está marcada com a forma imperativa de um verbo de conteúdo cognitivo. Esta evocação serve para construir um contexto cognitivo partilhado por professor e alunos, relevante para apoiar o que se está afirmando.

**A inserção:** é uma manifestação do processo de construção textual por desactivação (Barbosa-Paiva, 2011). As inserções parentéticas constituem, segundo Jubran (1997) “desvios momentâneos, sem estatuto tópico, do quadro de relevância temática” (p. 412). Beyssade (2012) aprofunda o estatuto semântico destas formações discursivo-textuais. Funcionam como a abertura de um parêntese, incrustado no fluxo informativo-textual. A coerência linear do fluxo informativo fica momentaneamente desactivada com a irrupção destes episódios discursivo-textuais.

**1º exemplo** (o segmento correspondente à operação de parentetização foi por nós sublinhado).

*São jocosas, em certa medida, mas certamente, bom, põem claramente de manifesto a importância destas ideias, a importância destas ideias, a importância que podem ter para o aumento da excitação nas sensações sexuais e pelo contrário a diminuição da excitação que se pode provocar se o sujeito altera o foco de atenção*

---

<sup>25</sup> Também Acunha, citado por Ibarra (2009) estudou “a activação de conhecimentos prévios como ajuda dialógica na compreensão de material multimédia”. Remetemos para a nossa exposição teórica para uma informação mais detalhada conexa às categorias que seleccionamos.

Esta operação introduz uma certa ruptura no fluxo informativo que está a ser seguido. Desactiva de certa forma este fluxo informativo. Este fluxo informativo é suspenso para introduzir no texto, um comentário meta-formulativo valorativo que envolve o locutor na sua enunciação. Este processo permite ao emissor revelar, na enunciação, a sua subjectividade. O locutor parece querer aproximar-se de possíveis opiniões dos destinatários sobre esta questão. Com a expressão “*em certa medida*” mitiga a sua posição relativamente a “*estas ideias*”.

## 2º exemplo

*Não acredito é que seja uma epidemia, como dizem.*

Neste exemplo, mediante o recurso à inserção parentética “*como dizem*”, o locutor distancia-se totalmente da afirmação contida no segmento anterior.

### c. *Nível da organização temática*

As categorias que seleccionamos para operar neste nível, correspondem a “marcadores de estruturação textual” (“enlaces retóricos”, na terminologia usada nas investigações da Faculdade de Psicologia de Salamanca”): IT, ST, SCT e Rec<sup>26</sup>.

Alguns destes marcadores registam a contingência de uma nova macroproposição de alto nível, com valor temático, que o locutor textualiza ou que o receptor tem que construir inferencialmente, para garantir a coerência global da sua compreensão, isto é, da sua representação do discurso.

- a. **ST** : sinaliza que se começa a falar de um novo tema (Sánchez, 1993; Sánchez & al. 1994).  
Ex.: *Outro aspecto ...* .
- b. **IT**: Sinaliza a introdução de um novo tema, identificando-o claramente (Sánchez, 1993; Sánchez & al. 1994). Ex: *Outro aspecto para tratar refere-se à economia...*
- c. Por seu lado o **SCT**, sinaliza a continuidade do mesmo tema.
- d. As **Rec**'s articulam a informação de nível local com a informação global ou macro-estrutural do discurso.

---

<sup>26</sup> O mesmo marcador discursivo apresenta-se normalmente dotado de polifuncionalidade. Isto é o que acontece com a Rec (Recapitulação) e por isso usamos também esta categoria para analisar a subdimensão anterior, “ processo de retoma”. No caso particular da Rec, Sánchez (1993, p. 59) afirma:

“Las recapitulaciones pueden concebirse también como apoyos , puesto que vuelven a referir lo mismo que una idea o ideas ya presentadas, pero en la medida en que sirven para articular el discurso las consideramos también como enlaces”.

Apresentação de exemplos:

**1º exemplo (ST)**

*Então a ideia seria ... .*

Neste exemplo, o segmento considerado prefacia a abordagem de um novo tema, sem no entanto o identificar.

**2º exemplo (ST), ([MD] = marcador discursivo)**

*Bem, a segunda ideia [MD - enumeração] que nos vai ser útil para entender a importância dos processos psicológicos é justamente que ele apresenta ....*

Neste exemplo, a sinalização textual da progressão temática é feita com um marcador discursivo de enumeração, “a segunda ideia”. A utilização deste marcador discursivo, prefacia uma progressão temática.

**3º exemplo (IT)**

*Bem. O segundo, o segundo [MD-enumeração] processo, o segundo processo de que Esnar nos fala tem que ver com, diz ele, as capacidades, as capacidades [novo tema] que o próprio sujeito tem num momento determinado para focalizar a sua atenção sobre, eh?, os estímulos ou sobre a situação em contexto sexual.*

Neste exemplo, o marcador discursivo de enumeração (“o segundo”) prefacia uma progressão temática, indicando de imediato o novo tema.

**4º exemplo (SCT)**

*Este autor, tal como vos digo, então desenvolve um modelo muito sensível e muito simples que nos serve um pouco de entrada para falar de todos estes processos psicológicos implicados na resposta sexual.*

Neste exemplo a manutenção no mesmo tema está marcada com a inserção no enunciado, do segmento parentético “tal como vos digo”

**5º exemplo (Rec)**

*Por conseguinte [CP-conclusivo] , são estímulos a que aprendemos dar significado sexual , são estímulos aprendidos*

A operação de recapitulação aparece marcada com o conector pragmático “*Por conseguinte*”. O texto que se segue ao conector funciona como uma etiqueta que recolhe o conteúdo anterior expresso no texto. Estamos assim a utilizar um mecanismo de construção textual, a recapitulação, para operarmos sobre o próprio texto. A recapitulação, que encerra uma macro-proposição, permite-nos articular o plano informativo microestrutural do texto base com um plano em que o significado semântico é formulado de forma global.

O uso destas categorias permitir-nos-á observar os processos de textualização dos temas abordados: as formas de continuidade temática e os procedimentos discursivos de expansão do tema.

Voltamos novamente à consideração dos elementos de construção textual como elementos de um “*Hanbook*” para a compreensão. Assim, os mecanismos discursivo-textuais que realizam o processo de retoma, a elaboração e a expansão, e a condução temática possuem um valor instrucional. São todos eles “*ajudas frias*”, isto é mediações, que facilitam o funcionamento inter-psicológico que deve conduzir o receptor para a compreensão.

#### 5.5.1.2 Dimensão 2: O envolvimento monológico do alocutário pelo locutor

Na Tabela 3 a seguir, antecipamos o esquema analítico desta dimensão

Tabela 3

*Esquema analítico da dimensão “Envolvimento do ouvinte na interação”*

Plano	Dimensões	Sub-dimensões	Categorias
Plano do texto informativo	Envolvimento do ouvinte na interação	1. A interpelação directa	O recurso fático
		2. A diafonia	Diafonia simples Diafonia dialogal
		3. A dialogalidade	Tipo dialogal vs monologal Tipo dialógico vs monológico Intervenção Intercâmbio

##### 5.5.1.2.1 Sub-dimensão 1: A apelação directa

**Categoria: o recurso fático.** Subsumimos nesta categoria geral várias estratégias com função apelativa ao alocutário. O recurso a marcadores discursivos fáticos ou marcadores conversacionais, é por ventura o mais representado.

##### Exemplo

*Recordai que Master Jonshon e Kaplan e o resto dos autores que nos falaram das alterações fisiológicas na resposta sexual*

O esforço de envolvimento do ouvinte esta textualmente marcado com a forma imperativa “Recordai”. Por se tratar de um verbo de conteúdo cognitivo, o apelo ao envolvimento do ouvinte é de natureza cognitivo.

#### Exemplo

*E isso é um pouco que vamos tentar ver hoje e amanhã eh? ... especialmente ....*

Neste exemplo a partícula “eh” funciona como uma espécie de “tique” dialógico. O locutor, ao mesmo tempo que parece precisar de uma pausa, que preenche com essa partícula “eh?” para planear o seu discurso, apela ao ouvinte para que se mantenha na relação interlocutiva.

#### Exemplo

*o estímulo táctil aplicado aos genitais habitualmente é susceptível de provocar uma resposta reflexa de excitação, lembrais-vos? Mas parece claro que o resto, o resto dos estímulos*

Neste exemplo, o esforço de envolvimento do ouvinte está marcado textualmente com a utilização da forma interrogativa “*lembrais-vos?*”, inserida de forma parentética.

#### 5.5.1.2.2 Sub-dimensão 2: A diafonia

As categorias de análise para operar no âmbito desta sub-dimensão são as seguintes:

**A diafonia simples**<sup>27</sup>: Nesta categoria subsumimos os mecanismos discursivo-textuais que testemunham uma incorporação da voz do destinatário ou de uma refracção cognitiva (“reflejo”) simples do destinatário, na intervenção monológica do locutor. Na linha de investigação desenvolvida em Salamanca, este episódio discursivo-textual utilizado pelo locutor para encadear a sua intervenção monológica com alguma refracção cognitiva da mente do destinatário, recebe o nome sugestivo de “reflejo”. Bakhtin (1952/1979/1984) também utiliza neste mesmo sentido as expressões de “dialogização interna”, “polifónica” ou “diafónica”, “reflexo”<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> Este recurso aparece utilizado na investigação empírica (Ibarra, 2009; Leal & Sánchez, 2010; Sánchez & al., 1994; Sánchez & al. 2012)

<sup>28</sup> Segundo Bres e Mellet (2009), ao longo da sua obra, Bakhtin utiliza outras metáforas para se referir a esta “dialogização interna”: “pluralidade de vozes”, “ressonâncias”, “ecos”, “harmónicas dialógicas”. Todas estas metáforas designam a presença de enunciados de outros no próprio enunciado do emissor

**Exemplo 1:** (extraído de Ibarra, 2009)

*“La alimentación equilibrada es importante para una buena nutrición. Las propiedades vitamínicas de las frutas y verduras son un ejemplo de alimentación buena para la nutrición. Lo mismo los carbohidratos como el pan, los cereales y los azúcares. Es posible pensar que si nos alimentamos todos los días, estaremos bien nutridos. Sin embargo, esto no es así. La clave es el equilibrio entre alimentarse y de qué alimentarse...”*

Na parte do texto sublinhada, ecoa a voz do receptor a expressar um possível pensamento. A diafonia aparece marcada com “*Es posible pensar ...*”

**Exemplo 2**

*Claro! Existe uma multitude de variáveis que tem que ver com a informação que temos e com a experiência que temos relativamente ao nosso conjunto de estímulos*

O marcador discursivo de concordância “Claro” implícita uma eventual intervenção do interlocutor, com a qual o locutor concorda e confirma com o segmento “*Existe uma multitude ...*”

A diafonia<sup>29</sup> dialogal<sup>30</sup>: Este recurso particular da diafonia permite que o emissor convoque para o seu enunciado, não apenas uma representação cognitiva do destinatário (“Reflejo”) ou a voz do destinatário, mas um episódio interactivo com o destinatário, que se apresenta com a forma e estrutura de intercâmbio. Trata-se, pois, da introdução na intervenção monológica do emissor, de uma estrutura em forma de intercâmbio (bi-partido ou tri-partido) com recurso à diafonia. O processo na sua variante mais completa desenvolve-se da seguinte forma. Num primeiro momento, o emissor incorpora, na sua intervenção monológica, uma eventual pergunta atribuível ao destinatário. Na estrutura de intercâmbio que se está a desenhar, esta primeira pergunta tem a função pragmático-ilocutiva de Iniciação. Num segundo momento, o emissor responde a esta hipotética pergunta do receptor com uma 2ª intervenção, com uma dupla função pragmático-ilocutiva. A primeira parte desta intervenção tem a função pragmático-ilocutiva de reacção à pergunta diafónica da 1ª intervenção. A segunda parte desta intervenção tem uma função pragmático-ilocutiva de iniciação de solicitação de confirmação acerca da completude monológica da intervenção, e inicia um

---

<sup>29</sup> Seguindo Bres e Mellet (2009), “dialogalidade” releva do diálogo externo (Bakhtin) e dialogicidade de dialogismo. Também Roulet et al. (1985) relevam esta distinção.

<sup>30</sup> Remetemos para a exposição teórica da nossa 1ª parte para uma informação mais ampla sobre as variantes estruturais sob as quais este recurso se pode apresentar.

intercâmbio bi-partido. Num terceiro momento segue-se uma intervenção do alocutário sobre a validade da presunção de completude monológica. Num quarto momento, segue-se uma quarta intervenção da responsabilidade do locutor. Esta intervenção pode iniciar-se com uma marcação de acordo (*bem, pois, então*) e continua com uma função ilocutiva de iniciação de um novo tema.

### **Exemplo**

1. **Intervenção psico-diafônica:** Que poderíamos dizer relativamente a este tema?
2. **Intervenção do docente:** Creio que em alguma aula anterior comentávamos que provavelmente e possivelmente, relativamente à sexualidade, ..... Lembrais-vos?
3. **Intervenção Ø dos alunos:** Silêncio aprobatório
4. **Intervenção do docente:** ... (Intervenção com novo tema, após considerar o silêncio aprobatório dos alunos, que realiza a selagem de um duplo acordo).

A intervenção 1., textualiza uma eventual pergunta dos alunos, aquela pergunta que o professor gostava que os alunos formassem, porque dela precisa para desenvolver dialogicamente a sua exposição. Esta pergunta diafônica tem uma função ilocutiva de iniciação.

Segue-se a intervenção 2., com a função ilocutiva de reacção à intervenção 1., em que o professor reassume a pilotagem da exposição.

A intervenção 3., destina-se a a confirmar que a intervenção 2., está dotada de suficiente completude monológica. Esta intervenção 3. sela a completude dialógica e autoriza o encerramento do intercâmbio e transição para um novo tema, se o professor assim o entender

Com a intervenção 4., após registar o silêncio aprobatório dos alunos, o professor prossegue com a sua pilotagem.

A diafonia é definida como a ventrilocução da voz do alocutário. Acontece quando o emissor incorpora a voz (Roulet, 1985) mas também a mente (Wertsch,1991; Leal & Sánchez, 2000; Acuña & Sánchez, 2005) do destinatário, no seu próprio enunciado, na sua própria enunciação, rejeitando-se assim a perspectiva de autoria absoluta do locutor. Numa perspectiva interacionista, o uso deste recurso, significa que o emissor convoca o destinatário para a sua enunciação, fazendo ecoar a voz e mente do destinatário na sua enunciação, incrustando ou não um intercâmbio na composição da sua intervenção. Mediante a observação destes episódios discursivo-textuais pode-se apreciar a dinâmica de co-construção do discurso entre locutor e alocutário.

### **5.5.1.2.3 Sub-dimensão 3: a “dialogalidade”**

Apressamo-nos a prevenir qualquer confusão conceptual que poderia resultar da semelhança lexical que as palavras “dialogismo” e “diálogo” exibem. Vejamos como os dois termos cobrem realidades diferentes, embora ambas tenham subjacente um mecanismo de interação discursiva.

Na concepção bakhtiniana (Bakhtin, 2003), o dialogismo é um princípio constitutivo de qualquer forma de discurso, estipulando que todo o discurso está duplamente orientado para outros discursos. A figura mitológica de Jano, cuja face dupla olha em duas direcções, o passado e o futuro, pode ilustrar este tipo de orientação. Todo e qualquer discurso está orientado para discursos anteriores à sua enunciação, mas também para a resposta que ele antecipa, nos seus destinatários síncronos ou potenciais.

O reconhecimento deste princípio constitutivo levou à consideração de três modalidades de dialogismo (Bres & Mellet, 2009; Bendinelli, 2011; Authier-Revuz, 1995):

1. O dialogismo interdiscursivo: quando o discurso do locutor entra em interação com outros discursos ou “vozes” anteriores.
2. O dialogismo interlocutivo: quando o discurso do locutor entra em interação com a compreensão-resposta do destinatário. Bendinelli (2011) distingue três modalidades de manifestação deste dialogismo interlocutivo: o dialogismo interlocutivo de “citação”, quando o locutor cita enunciados atribuídos ao interlocutor/co-enunciador; o dialogismo interlocutivo de “antecipação”, quando o locutor antecipa enunciados atribuídos ao seu interlocutor/co-enunciador; o dialogismo interlocutivo “responsivo” quando o enunciado do locutor contém a resposta a uma interrogação explícita ou não do seu interlocutor/co-enunciador.
3. O autodialogismo ou dialogismo intralocutivo: quando, no seu discurso, o locutor entra em interação com o seu próprio discurso.

Segundo Bres e Mellet (2009) “dialogismo” e “dialógico” relevam da “problemática da orientação do discurso para outros discursos” e, enquadram-se numa dimensão dialógica. O dialogismo assim formulado, conecta-se ao “diálogo interno”, segundo a terminologia de Bakhtin, para quem, relembramos, todo o discurso é, em alguma medida, constitutivamente, ou seja por essência, dialógico. Isto é, não pode deixar de ser dialógico, seja qual for a sua organização externa: seja um artigo de jornal, uma conferência, uma lição magistral, uma conversação, etc., etc. .

Pelo seu lado, o termo “dialogal” e o termo derivado “dialogalidade” relevam da organização ou estrutura discursiva externa de um tipo de discurso, cuja principal característica decorre da existência de alternância de turnos de fala. Estes dois termos, “dialogal” e “dialogalidade” enquadram-se numa dimensão “dialogal”, e conectam-se ao “diálogo externo”, segundo a

terminologia de Bakhtin. A dimensão dialógica e a dimensão dialogal têm marcadores próprios no discurso e, cobrem, tal como acabamos de expor, realidades diferentes.

A dimensão dialogal, marcada fundamentalmente pela existência de turnos de fala alternados reais ou diafônicos (comunicação digital, segundo a tipificação da comunicação de Palo Alto), possui à partida maior visibilidade interacional. No entanto essa visibilidade pode não ser tão evidente quando o turno do interlocutor, por exemplo do(s) aluno(s) ou dos assistentes a uma conferência, tem a forma de um silêncio aprovativo ou de outro tipo de realização não linguística (comunicação analógica, segundo a tipificação de Palo Alto) que o locutor (professor ou conferencista) descodifica. A dimensão dialogal é importante para o analista do discurso, porque constitui uma fonte a partir da qual é possível extrair indicações importantes sobre a pilotagem da dinâmica discursiva interacional:

- Qual a participação dos interactantes no processo de co-construção ou negociação do sentido.
- Quem ocupa as “posições” interacionais.
- Como evoluem as relações entre os interactantes.

Nesta parte do nosso trabalho, propomo-nos explorar a dimensão dialogal dos discursos para observar a dinâmica de co-construção do sentido, ao longo da interação discursiva. A observação desta dinâmica de co-construção permitir-nos-á descobrir, mais uma vez, a forma como o locutor orienta o discurso para o seu interlocutor.

Para concretizarmos esta nossa intenção, operaremos com algumas ferramentas metodológicas fornecidas pelo Modelo genebrino (Roulet, 1991; Roulet, 1999; Roulet & al. 1985; Roulet & al., 2001; Filliettaz & Roulet, 2002). Inspiramo-nos nestes investigadores para caracterizar os discursos. Os investigadores da Escola de Genebra, liderados por Roulet, seguem a linha bakhtiniana relativamente às dimensões “dialógica” e “dialogal”. Caracterizam qualquer tipo de discurso, monológico ou dialogal, do ponto de vista da sua forma e da sua estrutura externa (Roulet & al., 1985) do seguinte modo. Quanto à sua forma um discurso é monológico quando é produzido, oralmente ou por escrito, por um único locutor ou escritor. O discurso é dialogal quando é produzido por pelo menos dois locutores. Quanto à sua estrutura, o discurso é monológico quando reveste a forma de uma única intervenção. O discurso é dialógico se possui uma estrutura de intercâmbio.

Com estes elementos, estes investigadores concebem quatro tipos possíveis de discursos:

- O discurso monológico-monológico: um editorial de jornal, em forma de intervenção única, produzida por um único locutor/escritor.
- O discurso dialogal-monológico: uma sequência IRE, que muito embora possua uma estrutura externa de diálogo, apenas faz ouvir a mente do docente.

- O discurso monologal-dialógico: aquele discurso que se apresenta em forma de uma intervenção, mas que simula ou encena um diálogo com o destinatário.
- O discurso dialogal-dialógico: aquele discurso em forma de diálogo, em que os diversos intervenientes fazem ouvir, pelo menos com alguma autonomia, as suas posições.

A estes investigadores fomos também buscar as duas unidades com que segmentamos o nosso discurso.

A “Intervenção” e o “intercâmbio” correspondem a duas das unidades com que estes investigadores segmentam e analisam os discursos. São estas duas unidades que retemos para operarmos nesta parte do nosso trabalho.

A intervenção é a unidade monológica máxima e pertence a um locutor. O intercâmbio é a unidade dialogal menor e compõe-se de pelo menos duas contribuições (intervensões) de locutores diferentes.

Para estes investigadores, o discurso é co-construído por locutor e interlocutor, através de uma dinâmica de “negociação”, isto é, o discurso resulta de uma co-construção negociada. Esta dinâmica de negociação desenvolve-se mediante um intercâmbio com estrutura tripartida, simples ou complexa. Simples quando a intervenção proposta pelo locutor é de imediato ratificada por uma resposta de apreciação positiva que o interlocutor sinaliza ao locutor. Consideram os investigadores genebrinos que, nesta situação, a intervenção do locutor está dotada de completude monológica. Porém, o interlocutor pode sinalizar uma reacção desfavorável a algum aspecto da intervenção do locutor, confessando não a compreender. Esta reacção desfavorável tem a pertinência interpsicológica de um alerta que o interlocutor dirige ao locutor, para o informar que o seu discurso não está tendo a suficiência mediacional para que ele, interlocutor, possa realizar uma internalização significativa do sentido. Não se trata em nenhum caso de um comportamento de rebeldia ou conflitivo, mas antes de um pedido de ajuda. Nestas condições, o intercâmbio não pode ser encerrado e, o locutor da intervenção apreciada pelo interlocutor como insuficiente deve relançar a sua iniciativa até que o interlocutor expresse uma validação positiva. Do ponto de vista estrutural, o intercâmbio deixa de ser tripartido, já que passa a integrar outros intercâmbios secundários que configuram negociações secundárias. Quando a unanimidade entre locutor e interlocutor quanto á completude monológica é alcançada, através de um duplo acordo, os investigadores genebrinos consideram que o intercambio apresenta completude interacional ou dialógica, isto é, que estão criadas condições para a interação discursiva prosseguir com uma nova negociação, em forma de um novo intercâmbio tripartido.

## 5.5.2 Plano da relação interpessoal

### 5.5.2.1 Dimensão 3: Trabalho de figuração ou imagem (facework)

Na tabela 4 a seguir, antecipamos o esquema analítico desta dimensão.

Tabela 4

Esquema analítico da dimensão 3: trabalho de figuração ou imagem (facework)

Plano	Dimensão 3	Categorias
Plano da relação interpessoal	Trabalho de figuração ou imagem	FTA directo FFA suavizado FFA

As categorias de análise seleccionadas para estudarmos o trabalho de figuração (“facework”) desenvolvido no nosso discurso em análise, procedem de fontes reconhecidas pelos investigadores desta área (Kerbrat-Orechioni, 1992,1995, 1996; Rodrigues, 2003; Goffman, 1973a; 1973b; Brown & Levinson, 1978; 1996), pelo que parece-nos evidente a sua validação para o nosso trabalho. Estas categorias são as seguintes:

**Categoria: O FTA** (directo ou suavizado) (“*Face Threatening Act*”)/“acto de ameaça à imagem”. Esta categoria inclui os mecanismos discursivo-textuais que representam uma ameaça ou trazem perigo à imagem de algum dos interlocutores, assim como os mecanismos discursivo-textuais mitigadores que o autor do FTA usa para atenuar os efeitos ameaçantes. Os FTA’s (Rodrigues 2003) consistem regra geral em “insultos e os actos directivos directamente formulados, descorteses por natureza, mas também as observações deselegantes, as críticas duras, as refutações radicais, as admoestações violentas...” (p. 139)

**Exemplo 1:** *No último dia, lembrai-vos ....*

As formas imperativas representam actos directivos. O acto directivo expresso com a forma imperativa “*lembrai-vos*” expressa uma ordem directa. A força ilocutiva intensa (ordem) representa uma ameaça á face negativa do interlocutor, já que o incita a adoptar um comportamento específico. Essa força ilocutiva poderia ser mitigada com o recurso a uma forma no plural (“*recordemos*”), formas modais como “*permitam que recordemos ...*” etc, que diminuiriam, certamente, o grau de ameaça. Considera-se que os actos directivos expressos com as formas imperativas podem perturbar a harmonia interacional, pelos efeitos ameaçadores que podem exercer sobre as faces negativas daqueles a quem vão dirigidos. Por isso configuram um FTA.

#### Continuação do exemplo 1

*No dia de hoje vamos começar então analisando alguns dos aspectos e os processos psicológicos que estão implicados de um modo ou outro na resposta da excitação e no orgasmo, por conseguinte nas fases posteriores ao desejo, das que falámos*

Na continuação do exemplo, a forma verbal utilizada “*vamos começar*” aparece na primeira pessoa do plural. Esta primeira pessoa do plural, que engloba locutor e interlocutores, apresenta a tarefa de forma colaborativa. Muito embora constitua um acto directivo, a sua força ilocutiva é suavizada pelo recurso a uma forma colaborativa que protege a *face* dos interlocutores. Desta forma o recurso a esta forma colaborativa vem restabelecer a harmonia interacional, perturbada pela utilização de uma forma imperativa “*recordai*”, usada anteriormente pelo locutor, para se dirigir aos seus interlocutores.

**Exemplo 2:** (protecção da própria face)

*Mas também existe uma razão, provavelmente poderia existir uma razão puramente biológica que é, o como estão situados os nossos genitais, o como estão situados os nossos genitais e a relevância que pode ter o campo perceptivo*

Neste exemplo, o locutor produz um acto assertivo “*existe uma razão*”, que de alguma forma soa categoricamente. Uma afirmação categórica pode expor a própria imagem do locutor ante os seus interlocutores. Estes podem representar o locutor como dogmático, impositivo, limitador do direito a ter-se uma opinião própria. No segmento seguinte, o locutor retoma o acto assertivo inicial, mas, formula-o com uma força ilocutiva mitigada, com o recurso a uma forma de expressão modalizadora “*poderia existir*”, que recorre ao verbo “*poder*” conjugado no condicional. De alguma forma, o que o locutor consegue é eludir a sua responsabilidade relativamente ao que está sendo afirmado, criando desta forma uma maior proximidade com os interlocutores.

**Categoria: O FFA** (“Face Flattering Act”)<sup>31</sup>/“acto valorizante para a imagem”. Nesta categoria subsumimos as estratégias ou procedimentos discursivo-textuais utilizados com uma função de valorização da imagem de algum dos interlocutores. O comportamento discursivo-textual configurado no FFA resulta estimulante e positivo para a relação interpessoal. A manifestação discursiva dos FFA’s acontece através de (Rodrigues 2003,) “actos de acordo, ofertas, convites, cumprimentos, agradecimentos, fórmulas votivas e de boas-vindas, etc. . A sua realização vem acompanhada, geralmente, de intensificadores.” (p. 150)

---

<sup>31</sup> Os FFA’s aparecem na literatura da especialidade com outras denominações: Face Boosting Acts (FBAs) para Bayraktaroglu (1991); Face Enhancing Acts (FEAs) para Sifianou (1995), Terkourafi (2005), Suzuki (2007) y Leech (2007); Face Supporting Acts (FSAs) para Sifianou (1995) e Kerbrat-Orecchioni (1997); a designação de Face Flattering Acts (FFAs) de Kerbrat-Orecchioni (1997), é talvez a mais utilizada no panorama científico. Remetemos para a parte teórica do nosso trabalho para uma descrição destas categorias

**Exemplo** (face positiva do locutor)

*Está tudo clarinho... . Alegramo-nos.*

No segmento deste exemplo é fácil aceitarmos que o locutor manifesta um sentimento de satisfação total. A dimensão dessa satisfação está marcada pela abrangência de “*tudo*” e pelo diminutivo “*inho*”. Na segunda parte esta satisfação fica marcada lexicalmente pelo recurso ao verbo “*alegrar*”. Esta manifestação de satisfação traduz o reconhecimento de que os interlocutores tiveram um comportamento em linha com as expectativas do locutor. Constitui pois um acto discursivo que valoriza a imagem dos interlocutores, já que estes o aceitarão, certamente, como um elogio proveniente do professor.

Com a identificação dos FTA’s (“*Face Threatening Acts*”), apreciamos o grau de potencial ameaçante da interação discursiva sobre as “*faces*” dos interlocutores. Com a identificação dos FFA’s (“*Face Flattering Acts*”) apreciamos o grau de potencial valorizante da interação discursiva sobre as “*faces*” dos interlocutores. Uma comparação através dos cálculos de FTA’s e FFA’s pode permitir situar a interação entre dois polos, “ameaçante” ou “valorizante”

**5.5.2.2 Dimensão 4: Gestão da relação interpessoal**

Na tabela 5 a seguir, antecipamos o esquema analítico desta dimensão.

**Tabela 5**

Esquema analítico da relação interpessoal

Plano	Dimensão	Categorias
Plano da relação interpessoal	Gestão da relação interpessoal	Relacionema horizontal (proxémico) Relacionema vertical (taxémico)

No âmbito desta dimensão utilizamos duas categorias.

- a. O “*relacionema horizontal*” ou “*relacionema proxémico*” para observar a gestão da relação interpessoal de proximidade-distância, num eixo horizontal. A realização discursivo-textual destes “*relacionemas*” ocorre por exemplo, por via das formas de tratamento e da escolha dos temas (Rodrigues, 2003, p. 154)

**1º Exemplo:**

*E isso é um pouco o que vamos tentar ver hoje e amanhã eh? ... especialmente ....*

Neste exemplo a forma colaborativa e solidária, marcada com a forma verbal “*vamos*” na primeira pessoa do plural, com que o professor propõe abordar a exposição, constitui um

relacionema de proximidade. É fácil os interlocutores reagirem a esta disponibilidade colaborativa como um sentimento de confiança. Os efeitos produzidos seriam totalmente diferentes com uma formulação na 1ª pessoa, do tipo:

*E isso é um pouco o que you tentar ver hoje e amanhã eh? ... especialmente ....*

Nesta última formulação, o sentimento de confiança anterior ficaria substituído por um sentimento de exclusão ou afastamento.

O mesmo efeito de proximidade acontece no seguinte exemplo com “devemos”.

### **2º Exemplo**

*Então a ideia seria ... devemos considerar que existem diversos limiares ... para a excitação e para o orgasmo*

Sintamos os efeitos da troca da 1ª pessoa do plural pela 2ª pessoa do plural:

*Então a ideia seria ... deveis considerar que existem diversos limiares ... para a excitação e para o orgasmo.*

O efeito seria diferente com “deveis considerar”, em que o professor se demarcaria dos alunos.

Convém também notar que a força do acto directivo expresso no primeiro segmento se encontra suavizada com o recurso à primeira pessoa do plural.

### **3º exemplo**

*Está tudo clarinho... . Alegramo-nos*

O uso dos diminutivos e as manifestações de júbilo constituem outras formas de relacionemas de proximidade.

Finalmente vejamos, ainda, outro tipo de relacionema, pois a lista de possíveis relacionemas não pode ser fechada.

### **4º exemplo**

*Pois fundamentalmente, fundamentalmente, na resposta sexual, falamos do estímulo táctil eh? e não há outros estímulos físicos para além do estímulo táctil e as capacidades que tem o sujeito de receber e processar essas sensações, eh? Mas o estímulo físico, insisto, eh?, o estímulo físico que se proporciona é*

*fundamentalmente o estímulo táctil, não outros. A maior parte da estimulação, eh? a maior parte da estimulação ... numa interação sexual, está-se projectando a partir da estimulação, insisto, psicológica e o considerar, eh? o considerar estímulos psicológicos importantes, teríamos que considerar, eh?, teríamos que considerar a percepção, eh?, a atribuição de significados ao que está acontecendo. E também teríamos que considerar como o sujeito interpreta, eh?, interpreta a situação dos estímulos que estão a ter lugar ... considerar também de forma importante as capacidades do próprio sujeito para focalizar a sua atenção, eh?, focalizar a sua atenção nos estímulos sexuais, na situação, a capacidade para focalizar a atenção e por conseguinte não se distrair, não pensar noutras coisas, não estar noutra lugar, eh? Habitualmente consideramos como a distração, eh? E finalmente, a parte da percepção/interpretação e a focalização da atenção. Finalmente considera-se também o papel importante que pode jogar e que joga de facto a ansiedade, eh?, como processo, eh? ... psicológico que estaria a condicionar, eh?, a resposta sexual ...*

Neste segmento, destaca-se o uso persistentemente recorrente da partícula “eh?”, no meio da intervenção. Já dissemos que, no plano textual, uma função desta partícula é a de estabelecer pausas que permitem a planificação do discurso oral. Mas não podemos deixar de olhar para o uso da partícula “eh?” no plano interacional. Neste plano, esta partícula cumpre uma função fática e, com o seu uso, o locutor parece não querer deixar sair do espaço interlocutivo, o destinatário. Por outras palavras, o locutor, com este recurso, deseja manter o destinatário perto da sua enunciação. Por isso podemos considerar que o uso insistente desta partícula tem valor de relacionema de proximidade.

Vejamos agora alguns exemplos de relacionemas que estabelecem distância entre os interlocutores.

- b. O “*taxema*” ou “*relacionema vertical*”, permite apreciar a gestão da relação interpessoal hierárquica, num eixo vertical ou hierárquico. A posição “*alta*” ou “*baixa*” é detectável, por exemplo, por via das formas de tratamento, da organização dos turnos de fala, da organização estrutural da interação verbal, dos actos de discurso (Ibidem)<sup>32</sup>.

### Exemplo 1

**Intervenção 1 (Professor):** *Então a ideia seria ... devemos considerar que existem diversos limiares ... para a excitação e para o orgasmo. E, evidentemente esses limiares podem variar de um sujeito para outro e podem variar no mesmo sujeito,*

---

<sup>32</sup> Os actos de discurso, e de alguma forma também as formas de tratamento, aparecem no elenco nos processos verbais de cortesia negativa ou positiva.

*dependendo de situações muito diferentes, circunstâncias, etc. ...*  
(Professor/Piloto)

*De acordo? ....* (Professor interacional)

**Intervenção 2** (Alunos): *(silêncio aprobatório a seguir a pausa de espera do professor)*

**Intervenção 3.** (Professor): *Bem...* (Professor interacional)

*A segunda ideia que nos vai ser útil para entender a importância dos processos psicológicos é justamente que ele apresenta, este autor apresenta no seu modelo, a que chama 'quantum', o modelo do 'quantum' da função sexual ... 'quantum' da função sexual ... Ele diz-nos no modelo que esse total de estimulação que o sujeito recebe, o total de estimulação, é o máximo de estimulação que o sujeito está a receber num momento determinado e que vai a dever-se tanto ao estímulo físico, tanto ao estímulo físico como à estimulação psicológica ...*  
(Professor/piloto)

Este exemplo representa um episódio do discurso gravado na Faculdade de Psicologia de Salamanca. Constitui um tipo de episódio recorrente ao longo do discurso. Este episódio configura uma estrutura de intercâmbio tripartido. A primeira intervenção pertence ao professor. A segunda pertence aos alunos e a terceira, novamente ao professor. Este episódio reproduz a dinâmica relacional que se joga no eixo vertical. Nele é possível captar a dinâmica de ocupação das posições<sup>33</sup> interacionais (*alta vs baixa*).

Neste episódio tripartido, as posições têm a seguinte ocupação. Globalmente quem possui o maior volume de "fala", é quem ocupa a "*posição alta*". O volume de fala constitui portanto um critério que identifica um "*taxema*" indicador de "*posição alta*". Toda a Intervenção 1 constitui um espaço discursivo em que a "*posição alta*" é ocupada pelo professor. Esta mesma Intervenção 1, evidencia outros mecanismos indicadores de ocupação de "*posição alta*" e que constituem por isso outros tantos "*taxemas*":

- A autoria da abertura das intervenções constitui também um taxema indicador de ocupação de "*posição alta*". Na Intervenção 1, ao assumir a função ilocutiva de iniciação (abertura), o professor assume o papel participativo de professor-piloto.

---

<sup>33</sup> Utilizamos a expressão "posição alta" vs "posição baixa". Outros utilizam as expressões "lugar alto" vs "lugar baixo" para traduzirem o termo "place", utilizado nas investigações em francês (Kerbrat-Orecchioni e outros)

- A decisão de fecho do turno é também um privilégio do professor e, constitui outra forma de marcação de “*posição alta*” e tem por isso também valor de “*taxema*”. Com a expressão de fecho, “*De acordo?*” o professor, sem abandonar a sua “*posição alta*”, do ponto de vista da participação, adopta um novo papel, o papel de professor interacional, que investiga a completude monológica da sua intervenção (isto é se a sua intervenção é considerada suficiente pelos interlocutores do ponto de vista da “compreensibilidade”) e a completude dialógica do intercâmbio (se existem condições interacionais para selar o fecho do intercâmbio).

Nesta primeira intervenção é interessante observarmos o que podemos considerar dois “*taxemas*” mitigados, que atenuam os efeitos ameaçantes dos “*taxemas*” sobre as “*faces*” dos interlocutores:

- A suavização da foça ilocutiva de um acto de fala directivo: “*devemos considerar*” em vez de por exemplo “*considerai*”. Com este “softner” (suavizador), a acção de pilotagem que se está iniciando, é apresentada como uma tarefa colaborativa, muita embora ela vá ocorrer sob a responsabilidade do professor.
- A forma como procede ao fecho do turno. A decisão de fecho do turno é uma oportunidade para indicar quem ocupa a “*posição alta*” e por isso tem valor de “*taxema*”. Esta acção discursiva é realizada sem contestação, pelo professor (pode-se admitir que pudesse acontecer por efeito, por exemplo, de uma interrupção pelo interlocutor). Ao utilizar para efeitos de sinalização do fecho do turno, a expressão interrogativa “*De acordo?*”, o professor manifesta disponibilidade para ceder momentaneamente o seu “*turno*” de fala. A manifestação desta disponibilidade mitiga o “*taxema*” representado pela acção de fechar o intercâmbio.

Outro mecanismo discursivo-textual que configura um “*taxema*”, está representado pela utilização de actos de fala directivos expressos com formas imperativas que expressam ordens.

#### 1. Exemplo (Identificação com o sublinhado)

*Recordai que Master Jonshon e Kaplan e o resto dos autores que nos falaram das alterações fisiológicas na resposta sexual, pois basicamente consideravam que dalgum modo ante algum tipo de estimulação ou de estímulo sexual*

Seguindo o critério do volume de fala, verificamos que na Intervenção 2 , os alunos não apresentam volume de fala, já que se remetem ao silencio aprobatório. Os alunos ocupam

portanto a “*posição baixa*” e o silêncio constitui-se como um “relacionema” indicador de “*posição baixa*”.

Estas categorias, que designamos “relacionemas”, devem ser consideradas simultaneamente como reflexos e construtores da relação. Estas categorias abarcam os recursos discursivo-textuais utilizados para marcar o tipo de relação.

## **5.6 Procedimento**

### **5.6.1 Gravação dos dados**

O discurso alocado à “Condição A” (Estudo 1) foi áudio-gravado, com um equipamento portátil, numa sala da Faculdade de Psicologia, onde decorreu a aula.

Observámos a interação discursiva real, sem um plano de observação estruturado. Foi nosso objectivo observar globalmente, isto é de forma pouco selectiva, a interação e obtermos um registo áudio do discurso, para posteriormente analisarmos.

Os interactantes testemunharam de forma directa a nossa presença, mas a interação discursiva alvo decorreu sem que nela participássemos ou nela interferíssemos.

O docente de Psicologia fixou o microfone na lapela e deambulou pelo meio dos alunos, todo ao longo da sessão. As intervenções verbais dos alunos, nem sempre são audíveis na gravação focada principalmente sobre a enunciação do docente. O observador assistiu à sessão sentado com o grupo de alunos.

Não detectamos qualquer reactividade significativa ao dispositivo de gravação (um micro e um pequeno gravador), nem pelo docente nem pelos alunos. Apenas surgiu espontaneamente e, com plena naturalidade, um pequeno comentário inicial do docente, referente à situação de gravação. Seguiu-se a esse comentário inicial uma breve explicação do docente, dando conhecimento aos alunos do sentido da gravação áudio das sessões de aula.

A recolha de dados levada a cabo com o procedimento de registo aconteceu com discrição suficiente, de forma a preservar a espontaneidade das condutas dos participantes. O investigador apenas participou como figurante, um elemento mais no grupo de assistentes. Esta metodologia pareceu-nos adequada para garantir a autenticidade, a qualidade e a compreensibilidade dos dados observados.

Na situação em que recorreremos à Plataforma “TED”, limitamo-nos a aceder aos registos audiovisuais, disponibilizados pela “TED” no “YouTube”.

### **5.6.2 Transcrição dos dados**

Após a gravação, procedeu-se à transcrição dos dados por um especialista nativo, habituado à solicitação deste tipo de tarefa por parte de actores ligados à universidade.

Posteriormente, retomamos nós próprios as transcrições e comparando-as com o registo audio, verificamos a sua adequação à enunciação: indicação de pausas, silêncios hesitações, exclamações, risos e uso da pontuação.

Tendo em conta os quadros interacionais e os quadros participativos, procurámos sistematizar os nossos *corpora* da forma sistemática seguinte:

- **Condição A:** Nesta condição, incluímos o Discurso/Faculdade de Psicologia.
- **Condição B:** Nesta condição incluímos a conferência do Professor Ken Robinson, retirada da plataforma “TedTalk”

### **5.6.3 Tradução das transcrições para português**

Finalmente procedeu-se á tradução das transcrições para Português. A tradução do discurso alocado à “Condição A” foi feita por um docente licenciado em Filologia Portuguesa, no sistema de licenciaturas do Ministério de Educação espanhol.

Quanto ao discurso alocado à “Condição B”, procedemos com as seguintes etapas. Primeiro recolhemos a gravação audiovisual, no canal “YouTube”. Neste mesmo canal recolhemos a transcrição escrita disponibilizada, na língua fonte (Inglês). Verificamos a adequação das transcrições à enunciação. Recolhemos, neste mesmo canal, a tradução da transcrição inglesa para Português. Optamos pela substituição de alguma tradução mais livre, por uma tradução mais literal.

Concluído este processo, seguiu-se o nosso primeiro contacto com os dados. Para tal escolhemos o discurso referente á aula da Faculdade de Psicologia. Fizemos uma leitura flutuante da transcrição, a qual nos deixou um primeiro conjunto de impressões e de orientações que precederam e inspiraram a fase de análise sistematizada.

### **5.6.4 Análise dos dados**

O processo de selecção das dimensões e categorias iniciais de análise foi um processo dedutivo, já que partimos do nosso quadro teórico e de propostas metodológicas com ele congruentes, para formar um conjunto inicial de instrumentos de análise. Reunimos um primeiro universo de dimensões que nos pareceram relevantes, tendo em conta as nossas referências fundacionais e associámos-lhes categorias que foram utilizadas por outros, em investigações empíricas. Confrontamos essas dimensões e categorias com o nosso primeiro discurso da “Condição A”. Considerámos a nossa selecção das dimensões relevantes quando achámos que uma dimensão era verificável no nosso discurso. A relevância da categoria em cada dimensão seguiu o seguinte critério: ser possível arranjar pelo menos um exemplo que a ilustrasse. Assim, tendo como ponto de partida esse primeiro discurso, criamos condições para uma descrição dos discursos.

Armados com o nosso conjunto inicial de instrumentos de análise, alargamos o método da leitura flutuante às transcrições do outro discurso e, iniciamos um processo de comparação permanente entre os dados já codificados e dados novos que foram surgindo, de modo a estabelecer uma mais firme validade das categorias seleccionadas.

Este procedimento permitiu-nos perspectivar uma análise qualitativa em que seria possível a associação de um fragmento de texto a uma categoria.

## **Capítulo 6 - Estudo 1: Lição Magistral**

### **6.1 Vertente do “conteúdo”.**

#### **6.1.1 Introdução**

As dimensões consideradas são em número de duas. Ao operarmos no âmbito da dimensão 1, “A construção do texto” procuramos identificar os processos de composição textual que o locutor utiliza na formulação do conteúdo informativo. No âmbito da dimensão 2, “O envolvimento do destinatário na interação, isto é, a orientação da intervenção para o destinatário”, procuramos observar as marcas textuais referentes à forma como o locutor inscreve o alocutário na sua própria enunciação.

Subdividimos a dimensão 1 em 3 subdimensões de forma a dar saliência a três processos subjacentes a qualquer construção de texto: a coesão (sub-dimensão 1), a estrutura das proposições derivadas da estrutura sintáctica (sub-dimensão 2) e a progressão textual (Sub-dimensão 3). A sub-dimensão 3 foi objecto de um refinamento analítico mais fino, porque foi perspectivada a partir de três níveis: processos de retoma, processos de elaboração e expansão e processo de organização temática.

A dimensão 2 foi subdividida em três sub-dimensões, para permitir uma exploração minuciosa: a apelação directa (sub-dimensão 1), a diafonia (sub-dimensão 2) e a dialogalidade (sub-dimensão 3).

A estrutura da apresentação pela qual optamos obedece à seguinte sequência expositiva: nota introdutória, resultados e discussão.

#### **6.1.2 Dimensão 1: A construção do texto**

Temos vindo a considerar que a construção do texto sofre inevitavelmente a determinação do destinatário. Por isso consideramos que o locutor constrói o seu texto meta-representado continuamente o seu destinatário. O locutor reage ao comportamento responsivo do destinatário no seu enunciado, daí que possamos falar em co-construção do texto.

Na abordagem que fazemos desta dimensão, inspirámo-nos também em grande medida no quadro teórico-metodológico oferecido pela Gramática textual-Interactiva, uma abordagem oriunda do paradigma recente da Linguística Interacional (Mondada, 2008), na parte relativa aos processos de construção textual (Penhavel, 2012). Este quadro releva particularmente, os seguintes processos: a organização temática (topical), a referenciação, a parentetização, o parafraseamento, a correcção (que entendemos como reformulação) e a repetição.

Ao analisarmos a construção do texto, seguimos mais especificamente a proposta de Castilho (1998, p. 55 e ss.) que perfila esta abordagem teórico-metodológica. Este autor considera existirem fundamentalmente três processos implicados na construção do texto: activação, reactivação e desactivação.

O processo de construção por activação é central no processo de formulação linguístico-textual da informação. Abarca a selecção lexical e as estruturas constitutivas do texto e suas unidades. São estes elementos que determinam principalmente a representação linguística de superfície.

O processo de construção por reactivação leva em conta o “processamento anafórico” num sentido lato: reactivação sob a forma de retoma ou repetição de formas e conteúdos. A repetição e a paráfrase, em todas as suas formas, ilustram este processo de construção.

O processo de construção por desactivação, leva em linha de conta os processos de ruptura: digressões, parênteses etc.

Ao abordarmos a dimensão da construção do texto, operaremos no âmbito de três sub-dimensões: a coesão textual, a complexidade estrutural das proposições e a progressão textual (Vide Anexo 1).

#### **6.1.2.1 Sub-dimensão 1: a coesão textual**

Na exploração desta sub-dimensão, apresentamos uma breve resenha sobre a presença da coesão nos estudos sobre o discurso. Segue-se de imediato a apresentação dos resultados apurados, focalizada no uso dos operadores lógicos e dos conectores. Na parte final procedemos à respectiva discussão.

Tal como expusemos na primeira parte do nosso trabalho, dedicada ao desenho do nosso quadro teórico de referência, a coesão textual embora muito presente na investigação, é abordada em formas muito diversas. Encontramo-la nos vários paradigmas que se têm interessado pela investigação sobre textos e discursos. Tratando-se de uma noção facilmente perceptível, a sua definição não é no entanto fácil (Stoddard, citada por Bystrova-Mc Intyre, 2012, p.26). A sua abordagem tem adoptado perspectivas variadas. Esta diversidade, no entanto, não impede que se possam identificar algumas ideias comuns que são transversais às várias abordagens: a conexidade entre elementos e a pluralidade de processos com que se constrói essa conexidade (referência, substituição, elipse, conjunção e léxico), segundo Halliday e Hasan (1976). Ao nível da estrutura linguística de superfície, um conjunto de processos releva de mecanismos anafóricos, sendo que um outro processo corresponde à utilização explícita de conectores, no texto. Ante a diversidade reinante na abordagem da coesão, importa pois precisar alguns pressupostos que estabelecem o perímetro dentro do qual realizamos a nossa breve incursão.

No âmbito específico do nosso trabalho encontramos em Widdowson (citado por da Silva & dos Santos, 2014, p. 183) uma definição de coesão, na qual enquadrámos a nossa investigação: “A coesão é o modo pelo qual as frases ou partes delas se combinam para assegurar um desenvolvimento proposicional” (p.183).

Também Bystrova-McIntyre (2012, p.28) citando Beaugrande e Dressler, Halliday e Hasan (1976) e Halliday (1985) usa o termo coesão aplicado tanto às relações inter como intra-frásticas. Pela nossa parte esta perspectiva permitir-nos-á cercar a conexidade existente dentro das frases complexas, ao nível da estrutura linguística de superfície. Recordamos que no Modelo de Van Dijk e Kintsch (1983) é da frase uni-oracional (simples) ou pluri-oracional (complexa) que se derivam as proposições que o sujeito processante integra no “texto-base”<sup>34</sup>.

O aprofundamento do estudo intra-frástico tem interesse investigativo. Permite revelar possíveis peculiaridades coesivas captáveis neste plano. A “readability” é uma dessas peculiaridades. Tradicionalmente as medidas de “readability” (Flesch Reading Ease, Flesch-Kincaid Grade Level, Degrees of Reading Power, e Lexile scores), consideram que o comprimento e a complexidade das frases tornam a legibilidade (“readability”) dos textos mais difícil.

Uma situação que tem lançado alguma opacidade sobre a definição de coesão resulta da falta de demarcação entre duas noções conexas: coesão e coerência.

No nosso estudo seguimos a diferenciação estabelecida nesta matéria pelos investigadores do paradigma cognitivo da compreensão do discurso, entre outros, Gernsbacher (1990), Zwaan e Radvansky (1998), McNamara, Graesser e Louwerse (2012). Segundo estes a coesão deve ser entendida como uma propriedade explícita do texto, enquanto a coerência releva da qualidade da representação mental construída pelo receptor.

No nosso estudo, ao abordarmos os mecanismos coesivos, interessamo-nos exclusivamente por uma das fontes da construção da coesão textual: a utilização de conectores para marcar explicitamente a coesão no texto. No nosso estudo, os conectores são, em sintonia com a definição oferecida por Sheehan (2013) que está em linha com a perspectiva cognitiva da compreensão do discurso (McNamara & Kintsch, 1996; Kintsch,1998; Louwerse, McCarthy, McNamara & Graesser, 2004; McNamara, Louwerse, McCarthy, & Graesser, 2010; McNamara,

---

<sup>34</sup> “A essa representação mental, obtida a partir do input linguístico (palavras, sentenças simples e complexas), van Dijk e Kintsch denominam texto-base, isto é, um conjunto proposições ou sequência de proposições que encerram o significado do texto. Uma proposição, grosso modo, é o correspondente semântico de uma sentença simples ou complexa (período composto)”.

Graesser & Louwse, 2012) “palavras ou expressões curtas que explicitam especificamente uma relação conceptual particular entre orações ou frases” (p. 29).

Esta definição geral dos conectores, que agrupa a ideia de ‘explicitação’ e de ‘relação’, é consensual na literatura que percorremos. Já as classificações dos conectores que os vários autores apresentam, utilizam categorias de classificação diferentes e distribuições diferentes dos conectores<sup>35</sup>.

Enquanto pistas coesivas, os conectores têm recebido ampla atenção por parte de investigadores. Muitos dos seus estudos convergem sobre a importância destas pistas coesivas, na facilitação da compreensão, já que ajudam, principalmente os alocutários mais carentes de conhecimentos prévios e de capacidades inferenciais, a construir representações mais coerentes do conteúdo textual (Britton & Gulgoz, 1991; McNamara, 2001; Zwaan & Radvansky, 1998). Estas pistas coesivas, de natureza aditiva, causal, temporal, clarificativa, fornecidas explicitamente no texto pelos conectores, funcionam em dois planos: no plano textual e no plano da dinâmica interpsicológica entre locutor e alocutário(s). Esta bifuncionalidade tornou-se axiomática nas abordagens cognitivas dos conectores, baseadas no processamento do discurso. De Vega (2005) refere esta bifuncionalidade nos seguintes termos:

Os conectores são palavras de classe fechada, geralmente conjunções ou advérbios, que funcionam como ‘cola semântica’ entre diversas unidades linguísticas do discurso. Mais especificamente, operam como instruções de processamento (Givón, 1992) que indicam ao leitor como deve integrar duas unidades predicativas (p. 86).

No mesmo artigo, este autor retoma a mesma ideia afirmando que “por outra parte, os conectores não se limitam a indicar que existe uma relação formal (v.g, sintáctica) entre duas unidades linguísticas, mas também induzem o leitor a construir um tipo de relação semântica particular entre dois eventos” (p. 86).

Sendo elementos muito presentes no discurso, quer oral quer escrito, não aparecem no entanto todos com a mesma frequência. Seguindo ainda De Vega, os mais frequentes são os aditivos (“e”), os temporais (“enquanto”), os causais (“porque”) e os adversativos (“apesar de que”)<sup>36</sup>. É consensual reconhecer que os conectores têm ontogéneses diferentes, isto é, aparecem e consolidam-se no sistema cognitivo, em momentos diferentes. A sequência de aquisição é a seguinte: aditivos> temporais> causais> adversativos (Caron, citado por De

---

<sup>35</sup> Esta diversidade classificatória é abordada na 1ª parte do nosso trabalho.

<sup>36</sup> Não existe uma classificação única dos conectores. Mesmo dentro do mesmo paradigma, os autores por vezes apresentam a sua própria classificação. Por exemplo alguns incluem nos conectores elementos de conexão que outros denominam “operadores lógicos”.

Vega, 2005. p. 86). Os custos cognitivos de processamento variam de um tipo de relação coesiva para outra e até de um conector para outro. Os conectores mais restritivos são aqueles que exigem mais recursos de processamento do ponto de vista cognitivo e que surgem mais tardiamente na ontogénese.

#### **6.1.2.1.1 Resultados** (Vide Anexos 1a, 3, 4, 5 e 6).

Os dados e a organização que recolhemos na Tabela 6, seguinte, inspira-se significativamente na metodologia adoptada pelo Coh-Metrix. Esta nossa opção deve-se ao facto de muita da investigação actual que encontramos sobre a coesão, ter utilizado esta ferramenta desenhada especificamente para a abordagem da coesão textual. Caracterizamos esta metodologia da forma seguinte. Em primeiro lugar discrimina, no seu “output”, medidas específicas para os operadores lógicos: “e” (“and”), “ou” (“or”), “não” (“not”), “se ... então” (“if ... then”. Quanto aos conectores propriamente ditos, utiliza quatro categorias para designar o tipo de articulação coesiva explicitada com os conectores: articulação causal, articulação aditiva, articulação temporal e articulação clarificativa.

Outra situação que merece alguma clarificação tem a ver com a categorização do elemento “mas”. O elemento “mas” nem sempre aparece incluído, na literatura consultada, nos operadores lógicos ou nos conectores. No entanto não nos podemos furtar à sua consideração, pelo facto de apresentar uma sólida taxa de ocorrência. Este item linguístico “mas”, quando aparece integrado em listas de classificação propostas por diversos autores, o que nem sempre é o caso, recebe várias designações: marcador discursivo, conector adversativo, conector discursivo, operador lógico. Por exemplo De Vega (2005, p. 86), inclui “mas” (“pero”) numa curta lista de conectores ( “e”, “logo” (“luego”), “mas” (“pero”), “ou”, “se”) que os psicólogos do raciocínio “consideram como operadores lógicos incorporados na linguagem”. Caron (1997), refere-se aos “basic operators of propositional logic” considerando “conjunction - ‘and’”, “disjunction - ‘or’” -, “implication - ‘if’”, explicando que “We shall not here consider the negation, not, which raises a lot of problems of its own” (p. 2). No seu elenco não figura “mas”. Blakemore (1987), pelo seu lado, inclui o “mas” no seu estudo sobre marcadores discursivos. Spooren e Sanders (2008) referem-se a “mas” (“but”) como um conector usado para marcar uma relação adversativa. Crosson e Lesaux (2013, p. 194) apresentam “mas” (“but”) como um conector, ao mesmo título que “e” (“and”) e “porque” (“because”).

As classificações dos conectores, mais usadas nas investigações hispânicas (as de Portulés, Velarde, Zorraquino e Portolés) não mencionam explicitamente “mas” (“pero”). Porém Portulés (1993, p. 141) considera o “mas” (“pero”) um exemplo, no seio da subclasse dos conectores, pertencente à classe mais ampla dos marcadores discursivos, ao mesmo título que “por conseguinte”, “pelo contrário”, etc. .

No tocante a este item linguístico optamos, no nosso estudo, em dar-lhe o seguinte tratamento: integrá-lo nos cálculos, que relacionamos com resultados obtidos noutros estudos com a metodologia do Coh-Metrix, com o estatuto de conector aditivo negativo.

A separação entre “operadores lógicos” e “conectores”, efectuada no âmbito das medidas calculadas pelo Coh-Metrix, parece-nos pertinente. De facto, no plano do processamento cognitivo, tal como comentaremos na discussão dos resultados, o efeito de cada um destes dois elementos é diverso e até oposto.

A ferramenta computacional Coh-Metrix apresenta, relembramos, sobretudo medidas de densidade dos mecanismos textuais associados à coesão. Graesser, McNamara, Louwerse e Cai (2004) calculam a densidade com três medidas diferentes. A primeira medida é designada “*taxa de incidência*” (p.197). É, por exemplo, a frequência de ocorrência de uma palavra em cada 1000 palavras. A segunda é o “*ratio*” (p.197). É “o número de casos de uma Categoria A dividida pelo número de casos da Categoria B” (p.197). A terceira medida é a “*proporção*”. A proporção “ é  $(A \& B)/B$ , em que (A&B) corresponde ao número de observações que existem tanto em A como em B” (p.197). Coerentemente, também nós utilizaremos estas três medidas na apresentação dos resultados. Em vários estudos com o Coh-Metrix, utilizam-se estes três tipos de medidas para se proceder à caracterização coesiva de vários registos de textos.

Na Tabela 6, seguinte, a apresentação dos dados tem a seguinte organização:

- Na parte esquerda da tabela (grande coluna: “Articuladores intra-frásticos entre orações), na coluna “Tipo”, figuram os dados referentes aos operadores lógicos. Nesta mesma parte esquerda e na mesma coluna, nas linhas a seguir aos operadores lógicos, constam os operadores que aqui designamos articuladores, utilizados para ligar orações que integram frases complexas. Em cada célula consta a designação do tipo de articulador (linha 1: articulador aditivo; linha 2: articulador conclusivo; etc. .) seguido de exemplificações em inglês, segundo McNamara, Graesser & Louwerse (2012). Na segunda coluna (“Forma e nº de ocorrências”) constam as formas textuais portuguesas dos articuladores (Tradução nossa) e entre parênteses o número de ocorrências de cada articulador; na terceira coluna consta a frequência total do tipo de articulador. Na terceira coluna (“Total”) aparece o número que indica a número total de ocorrências. Estes articuladores têm uma função de articulação intra-frástica.
- Na parte direita da tabela (grande coluna): Articuladores entre frases (inter-frásticos) aparecem os dados referentes aos operadores lógicos e conectores utilizados para articular as frases, das quais são derivadas as proposições semânticas que constituem o nível de representação designado “texto-base”. Na primeira coluna do lado direito (Forma e nº de ocorrências) consta a forma textual

do operador e do articulador e, entre parênteses, o número que indica o total de ocorrências. Na última coluna do lado direito (Total) aparece o número que indica a frequência total do tipo de operador ou de articulador (aditivo, conclusivo etc. ). Estes conectores têm uma função de articulação inter-frástica, articulam duas frases.

**Tabela 6**

*Tipo, forma e frequências dos operadores lógicos e dos conectores intra-frásticos e inter-frásticos.*

Articuladores intra-frásticos (entre orações)			Articuladores entre frases (inter-frásticos)	
Tipo	Forma e nº de ocorrências	Total	Forma e nº de ocorrências	Total
1 Operador lógico de conjunção : e (and)	*e: (34)	34	*e: (7)	7
2 Operador lógico de disjunção: ou (or)	*ou : (9)	9	...	0
3 Operador lógico de implicação: se (if ... then)	*se: (9)	14	...	0
	Caso contrário: (1)			
	A menos que: (1)			
	Em tanto ou quanto: (1)			
4 Operador lógico de negação: não (not)	Na medida em que: (2) Não: (32)	32	....	....
Total 1 (Operadores lógicos intra e inter)		89		7
Total 2 (Global)			<b>96</b>	

**Tabela 6**

*(1ª continuação)*

1 Conector aditivo: also, as well, further, anyhow, moreover, furthermore.	<b>Mas: (4)</b> e também: (1) e além disso: (1) *também: ... *ainda: ... *além disso: ... *De qualquer maneira:	<b>6</b>	<b>Mas: (10)</b> e também: (1) Mas também: (1)	<b>12</b>
--	---	----------	--	-----------

**Tabela 6**

(2ª continuação)

2 Conector causal: <i>because, so, a consequence of, after all, nevertheless, although</i>	então: (1) por conseguinte: (3) --- e então: (1) e por conseguinte: (3) e portanto: (1) *Porque: *Assim: *Portanto: *Uma consequência de: *Depois de tudo: *Mesmo assim: *A pesar: No entanto: (1)  E no entanto: (1)  E pelo contrário: (1)	12	Então: (4) Assim: (1)  de modo que: (1)  --- Porque: (1)          No entanto: (1) Porém: (1) Ainda assim: (2) E no entanto: E porém: (1) E pelo contrário: (1)	13
--	---	----	---	----

**Tabela 6**

(3ª continuação)

3 Conector temporal: <i>before, after, up to now, until then, while</i>	*Antes: No momento de: (1) Ao mesmo tempo: (1) Quando: (6) *Depois: *Até agora: *Até então: *enquanto: (1)	9	
---	---	---	--

**Tabela 6**

(4ª continuação)

4 Conector clarificativo: <i>that is to say, in other words, example</i>	*por exemplo: (6) especificamente: *Por outras palavras: E por exemplo: (1) *Isto quer dizer: É que: Mas antes: (1) Pois: (3) Ou seja: ( 2)  E pois: (1)	14	Por exemplo: (3) Especificamente: (1)  É que: (1)  Pois: (3) --- Pois também: (1) Pois então: (1) E pois	10
Total 3 (conectores por domínio intra e inter-frástico)		41		35
Total 4 (Conectores Intra + Inter)			76	
Total 5 (Operadores lógicos + conectores por domínio intra e inter-frástico)		130		42
Total 6: global (Operadores lógicos + conectores)			172	

A partir dos dados da Tabela 6, e com estes três tipos de medidas podemos extrair algumas características que descrevem a utilização dos articuladores (operadores lógicos e conectores) e as operações que realizam.

#### A. Resultados referentes às relações lógicas e aos operadores que as marcam.

##### A.1 Medidas: incidências, ratios e proporções (%)

##### A.1.1 Apresentação das taxas de incidência referentes às operações lógicas (cálculo efectuado com a fórmula do Coh- Metrix)

Na metodologia adoptada pelo Coh-Metrix, o valor da incidência calcula-se com a seguinte fórmula: Total das ocorrências do elemento em análise/(número de palavras/1000). O resultado obtido com esta fórmula estima o número de ocorrências por cada mil palavras.

##### A.1.1.1 Visualização numérica da Incidência das operações lógicas por domínios (fórmula do Coh- Metrix)

**Tabela 7**

*Domínio intra-frástico: expressão numérica da incidência das operações lógicas*

Conjunção	8.190
Disjunção	2.168
Implicação	3.37
Negação	7.71
Total	21.44

**Tabela 8**

*Domínio inter-frástico: expressão numérica da incidência das operações lógicas*

Conjunção	1,68
Disjunção	0
Implicação	0
Negação	
Total	1,68

**Tabela 9**

*Domínio global: expressão numérica da incidência das operações lógicas*

Conjunção	9.88
Disjunção	2.17
Implicação	3.37
Negação	7.70
Total	23.12

A.1.1.2 Visualização gráfica da incidência das operações lógicas, por domínios (fórmula do Coh-Metrix)

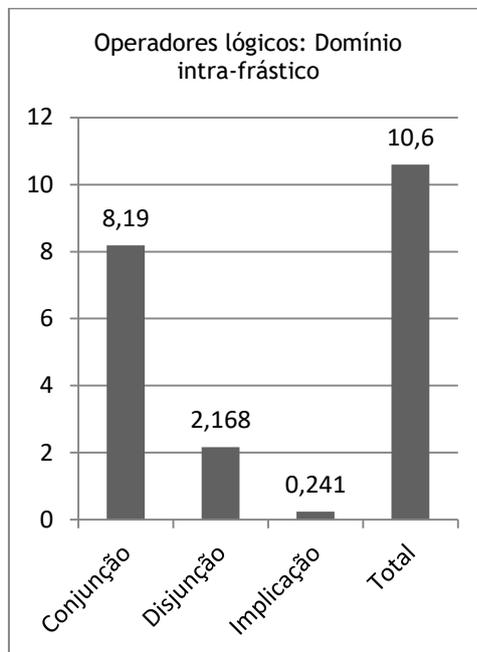


Figura 2. Domínio intra-frástico: visualização gráfica da incidência das operações lógicas (utilização da fórmula de cálculo do Coh-Metrix).

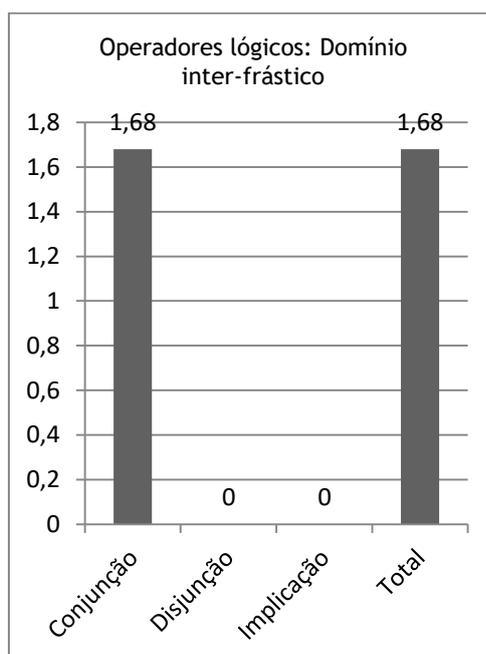


Figura 3 . Domínio inter-frástico: visualização gráfica da incidência das operações lógicas (utilização da fórmula de cálculo do Coh-Metrix).

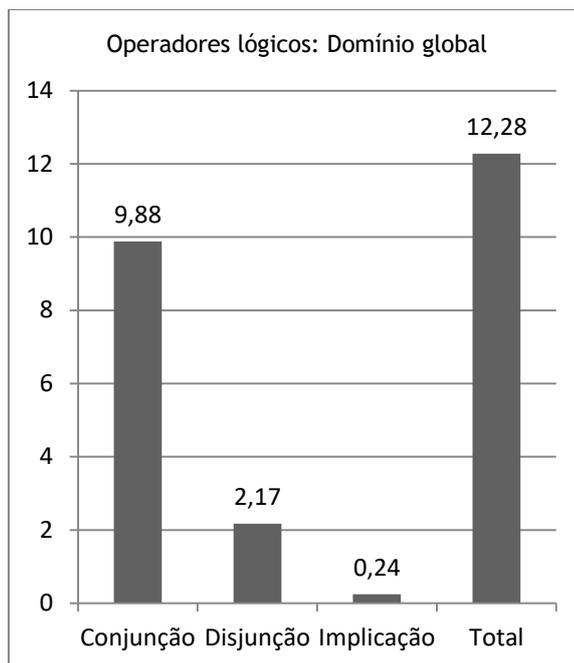


Figura 4 . Domínio global: visualização gráfica da incidência das operações lógicas (utilização da fórmula de cálculo do Coh-Metrix).

#### A.1.1.3 Incidência global de operadores lógicos + conectores (formula do Coh-Metrix):

28.66

#### A.1.2 Apresentação dos *ratios* referentes às operações lógicas

Os ratios foram calculados seguindo as indicações de Graesser et al. (2004)

##### A.1.2.1 Domínio intra-frástico

Tabela 10

Domínio intra-frástico: ratios entre as diversas operações lógicas.

	1. Conjunção	2. Disjunção	3. Implicação	4. Negação
1. Conjunção	...	3,78	2,43	1,06
2. Disjunção	0,26	.....	0,64	0,28
3. Implicação	0,41	1,56	....	0,44
4 Negação	0,94	3,56	2,29	....

##### A.1.2.2 Domínio inter-frástico

Não há ratio porque não existem valores para a conjunção, a implicação e a negação.

### A.1.3 Proporções (expressas em %) referentes às operações lógicas.

#### A.1.3.1 Visualização numérica dos dados percentuais referentes às operações lógicas por domínios

Tabela 11

*Domínio intra-frástico: expressão percentual das operações lógicas.*

Conjunção	38,20%
Disjunção	10,11%
Implicação	15,73%
Negação	35,96%

Tabela 12

*Domínio inter-frástico: expressão percentual das operações lógicas.*

Conjunção	100%
Disjunção	0%
Implicação	0%
Negação	...

Tabela 13

*Domínio global: expressão percentual das operações lógicas.*

Conjunção	42,71%
Disjunção	9,38%
Implicação	14,58%
Negação	33,33%

### A.1.3.2 Visualização gráfica dos dados percentuais referentes às operações lógicas, por domínios



Figura 5 . Domínio intra-frástico: visualização gráfica dos dados percentuais para os tipos de operações lógicas.

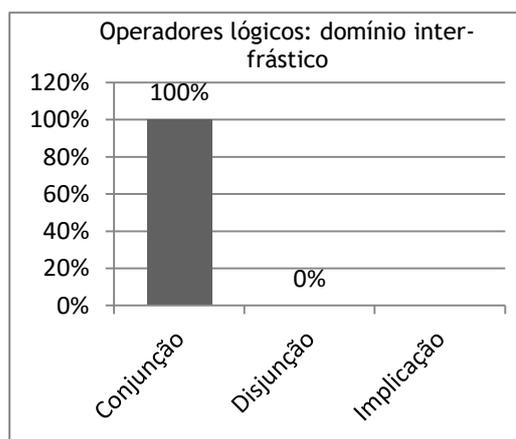


Figura 6 . Domínio inter-frástico: visualização gráfica dos dados percentuais para os tipos de operações lógicas.

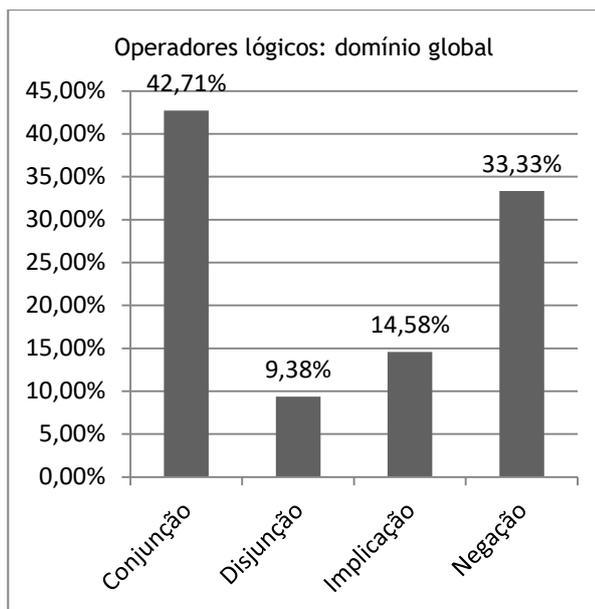


Figura 7 . Domínio global: visualização gráfica dos dados percentuais para os 4 tipos de operações lógicas.

McNamara, D. S., Graesser, A. C., & Louwrese, M. M. (2012, p.337), citando o trabalho de Longo (1994) enfatizam a importância da utilização dos “operadores lógicos” e dos “conectores” na construção da coesão, pelo facto de articularem explicitamente tanto as orações ao nível do “code surface”<sup>37</sup> como as ideias ao nível semântico-representacional (“textbase”).

No discurso em análise, podemos observar com os dados referentes à incidência dos operadores (Tabelas 7, 8, 9, e Figuras 2, 3 e 4), tal como é perspectivada pelo Coh-Metrix, que a operação lógica de conjunção, marcada textualmente e exclusivamente com o operador lógico “e” (Tabela 6), é a mais representada textualmente ao nível global, com 41 ocorrências. A predominância global desta relação lógica de conjunção, marcada textualmente com “e” resulta do somatório das frequências ocorridas em dois outros planos<sup>38</sup>.

---

<sup>37</sup> Graesser A. C. et McNamara D. S. (2011, p. 272) referem os níveis de discurso que têm sido identificados e explorados por numerosos investigadores do discurso: (Clark, 1996; van Dijk & Kintsch, 1983; Graesser, 1981; Graesser, Millis, & Zwaan, 1997; Kintsch, 1998; Kintsch, Welsh, Schmalhofer, & Zimny, 1990; McNamara & Magliano, 2008; Pickering & Garrod, 2004; Schmalhofer & Glavanov, 1986; Snow, 2002).

<sup>38</sup> Em Graesser, Millis & Zwan (1997, p.167), encontramos informação referente aos múltiplos níveis da representação do discurso. Os autores afirmam (p. 167) que a maioria dos psicólogos do discurso adoptam as distinções que van Dijk & Kintsch (1983) fazem entre “code surface”, “textbase” e “modelo de situação”.

- Ao nível do “surface code” na articulação entre orações (Vide Tabela 6, 34 ocorrências).
- Ao nível das ideias ou proposições, porque constitui a modalidade preferida pelo autor (Tabela 6, 7 ocorrências) para articular logicamente as frases de onde são derivadas as ideias ou proposições que vão integrar o “textbase”.

A segunda operação lógica utilizada com mais frequência é a negação marcada textualmente com o operador lógico “não”: 32 ocorrências. As operações de articulação com este operador lógico incidem sobre o nível “surface code”.

A terceira relação lógica mais utilizada é a relação de implicação, marcada textualmente, sobretudo com a o item textual “se”. Ocorre 14 vezes (Vide Tabela 6) e realiza a articulação tão só ao nível do “surface code” (domínio intra-frástico).

A relação lógica de disjunção marcada textualmente e exclusivamente com o operador lógico “ou” aparece em quarto lugar, e apresenta uma frequência de 9 ocorrências. Estas nove utilizações acontecem todas no plano do “surface code”, e, estão ao serviço da articulação entre orações (domínio intra-frástico). Esta relação lógica de disjunção não constitui pois, pelo menos de forma directa, um mecanismo que imprima coesão ao nível da articulação das frases (domínio inter-frástico), de donde se derivam as ideias ou proposições que irão integrar o “textbase”.

A Tabela 10, apresenta os ratios calculados a partir das frequências de ocorrência dos quatro tipos de relações lógicas (Conjunção, Disjunção, Implicação e Negação).

No domínio intra-frástico (Tabela 10), a conjunção surge 3,78 vezes mais frequente que a disjunção, 2,43 mais vezes que a implicação e 1,06 mais vezes que a negação.

A negação aparece 3,56 mais vezes que a disjunção e 2,29 mais vezes que a implicação.

A Implicação, por sua vez, aparece 1,56 mais vezes mais que a implicação.

No Domínio Inter-frástico, o autor utiliza em exclusivo a relação lógica de conjunção (Tabela 6) para ligar logicamente as frases de onde são derivadas as proposições representadas no “textbase”.

As Tabelas 11, 12 e 13 e as Figuras 5, 6 e 7, dão uma configuração dos dados referentes aos operadores lógicos, em termos percentuais.

Relativamente às 96 ocorrências de relações lógicas marcadas textualmente com operadores lógicos (Total 2 da Tabela 6), 41 ou seja 42,71% referem-se à relação de conjunção, 32 ou

seja 33,33% referem-se à negação, 14 ou seja 14, 58% à relação de implicação, 9 ou seja 9,38%, 65% à relação de disjunção.

Quando contrastamos os dados anteriores com os resultados extraídos de outros estudos, podemos tecer algumas considerações, que nos permitem ir mais além de uma caracterização circunscrita tão só à frequência das relações lógicas no nosso discurso.

De Vega (2005, p. 87) apresenta uma tabela com a frequência por milhão de palavras de alguns operadores e conectores (o autor utiliza a designação única de conectores) no espanhol escrito e falado. Os dados, diz este autor, foram extraídos do corpus de Marcos Marín (1995) e de Alameda & Cuetos (1995) respectivamente.

**Tabela 14**

*Frequência de alguns operadores e conectores no espanhol escrito e falado.*

<b>Operador lógico</b>	<b>Oral</b>	<b>Escrito</b>
<i>e</i>	21652	25434
<i>ou</i>	4691	2431
<i>se</i>	4120	2577

Adaptado de Vega (2005)

A partir destes dados derivamos as frequências esperadas para o universo de palavras correspondente ao nosso discurso: 4151. Aplicamos uma regra de três simples para derivar os valores esperados para o nosso universo de 4151 palavras: Número esperado = (Valor de De Vega x 4151)/1.000. Obtivemos os resultados esperados constantes na Tabela 10. Na coluna “Nosso discurso” constam as frequências apuradas no nosso discurso.

Para os operadores lógicos que constam na Tabela 6 ( “*e*”, “*ou*”, “*se*”) os valores são os seguintes :

**Tabela 15**

*Frequências esperadas para o nosso discurso, derivadas dos dados de Vega (2005).*

<b>Operador lógico</b>	<b>Oral</b>	<b>Escrito</b>	<b>Nosso discurso</b>
<i>e</i>	89,87	105,5	41
<i>ou</i>	19,47	10,09	9
<i>se</i>	17,10	10,69	14

Observamos que o número de ocorrências verificadas no nosso universo discursivo é inferior ao verificado nos universos descritos por de Vega. Porém o padrão da grandeza crescente das frequências é o mesmo para o nosso discurso e para o universo “escrito” de De Vega: *ou> se> e*. Esta circunstância aproxima mais o nosso discurso, do discurso “oral” descrito por de Vega que do discurso escrito.

Também Graesser & MacNamara (2011) apresentam alguns valores médios, obtidos com o Coh-Metrix, referentes à incidência de operadores lógicos e de conectores, em textos escritos, dos gêneros científico e narrativo:

**Tabela 16**

*Valores médios, obtidos com o Coh-Metrix, referentes à incidência de operadores lógicos e de conectores, em textos escritos, dos gêneros científico e narrativo*

	Ciência		Narrativa		Nosso discurso
	Média	SD	Média	SD	
<b>Conectores lógicos</b>	30.08	(12.2)	31.0	(11.8)	23.12

Adaptado de Graesser & MacNamara (2011)

A taxa de incidência de coesão, no nosso discurso (23.12) é inferior às taxas apresentadas nesta Tabela 16, tanto para textos científicos como narrativos. Convém porém salientar que não podemos simplesmente extrapolar os resultados apresentados pelos autores para o nosso discurso. Esta impossibilidade deve-se ao facto de na fórmula utilizada pelo Coh-Metrix ser utilizado um dado, o número total de palavras, que influencia o valor obtido para a taxa de incidência. Queremos com isto dizer que se o número total de palavras descesse de 4151 para 1000, 2000 ou outro número menor, o valor da incidência aumentaria. Se calculássemos com os nossos dados, a incidência de todos os conectores para um universo de 1000 palavras o valor obtido seria: 76; para um universo de 2000 palavras, o valor seria:38; em sentido contrário para um universo de 5000 palavras, o valor seria: 15,2.

Nas Tabelas que retiramos de vários estudos, não consta o número total de palavras. Esta circunstância limita fortemente a possibilidade de comparações estritas.

De qualquer forma, mesmo com esta limitação, é sempre possível, extrair padrões gerais, referentes aos dados. No caso da Tabela 16, podemos, por exemplo afirmar que o valor 23.12 do nosso discurso está mais próximo do valor 30.08 referente aos textos escritos de índole científica que do valor 31.0 do texto narrativo. Também é possível observar nos dados desta Tabela 16, que existe uma grande dispersão dos valores à volta da média, pelo facto dos desvios padrões serem bastante expressivos. Tal significa que mesmo dentro do mesmo

domínio de textos (quer científicos, quer narrativos) existe uma grande variabilidade de valores. Esta variabilidade é maior no domínio dos textos científicos: SD 12.2>SD 11.8.

Ozuru et al. (2010) apresentam alguns valores obtidos com o Coh-Metrix, referentes à incidência em textos considerados de baixa e alta coesão, com a extensão de 370 palavras.

**Tabela 17**

*Valores obtidos com o Coh-Metrix, referentes à incidência em textos considerados de baixa e alta coesão*

Variável	Texto/baixa coesão	Texto/alta coesão	Nosso discurso
Conectores lógicos	13.5	27.7	23.12
Conectores causais	24.3	39.3	6.02
Número de palavras	370	433	4151

Adaptado de Ozuru et al. (2010)

Ao invés da Tabela 16, na Tabela 17 consta um novo dado, o número de palavras dos textos em análise: 370 para o texto considerado de baixa coesão e 433 palavras para o texto considerado de alta coesão. A presença deste dado abre-nos novas possibilidades comparativas. Fazendo uma derivação da fórmula usada pelo Coh-Metrix para o cálculo de incidência, podemos calcular por exemplo o número de operadores lógicos utilizados nas duas versões textuais. A fórmula derivada que utilizamos é a seguinte:  $N^{\circ}$  de operadores = (Incidência x  $N^{\circ}$  de palavras)/1000.

Com o valor de incidência 13.5 e o número de palavras 370, o número de operadores lógicos é: 5 (versão textual com baixa coesão). Com o valor de incidência 27.7 e um universo de palavras de 433, o  $n^{\circ}$  de operadores lógicos é o seguinte: 12 (Versão textual com alta coesão). No nosso discurso, o  $n^{\circ}$  de operadores lógicos para um universo de 4151 palavras é: 25.

O que nos dizem estes números? Respondemos com os dados constantes na Tabela 18, onde extrapolamos todos os números para um universo de 4151 palavras, que é o que corresponde ao nosso discurso.

Tabela 18

Extrapolação dos dados de Ozuru et al. (2010) para o nosso discurso.

Variável	Texto/baixa coesão	Texto/alta coesão	Nosso discurso
Conectores lógicos	13.49 (56 operadores lógicos)	32.28 (134 operadores lógicos)	23.12 (96 operadores lógicos)
Conectores causais	24.33(101 conectores)	39,26 (163 conectores)	6.02(25 conectores)
Número de palavras	4151 (valor derivado)	4151 (valor derivado)	4151 (valor observado)

O nosso discurso do ponto de vista da utilização dos operadores lógicos, encontrar-se-ia numa posição intermédia entre os textos de baixa coesão e os textos de alta coesão.

## B. Resultados referentes aos conectores

### B.1 Medidas: Taxas de incidência (cálculo efectuado com a fórmula do Coh- Metrix)

#### B.1.1 Visualização numérica da incidência diferencial dos conectores, por domínios (fórmula do Coh- Metrix)

Tabela 19.

Domínio intra-frástico: valores observados, referentes à incidência dos tipos de conectores.

Aditivo	1.45
Causal	2.89
Temporal	2.16
Clarificativo	3.37
Total	9.88

**Tabela 20**

*Domínio inter-frástico: valores observados, referentes à incidência dos tipos de conectores.*

<b>Aditivo</b>	2,89
<b>Causal</b>	3,13
<b>Temporal</b>	---
<b>Clarificativo</b>	2,41
<b>Total</b>	8.43

**Tabela 21**

*Domínio global: Domínio inter-frástico: valores observados, referentes à incidência dos tipos de conectores.*

<b>Aditivo</b>	4.34
<b>Causal</b>	6.02
<b>Temporal</b>	2.17
<b>Clarificativo</b>	5.78
<b>Total</b>	18.31

**B.1.2 Visualização gráfica da incidência diferencial dos conectores, por domínios (fórmula do Coh-Metrix)**

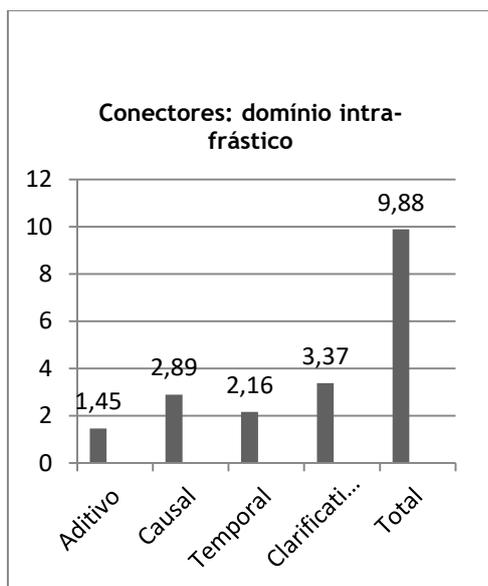


Figura 8. Visualização gráfica dos valores observados, referentes à incidência dos tipos de conectores: domínio intra-frástico

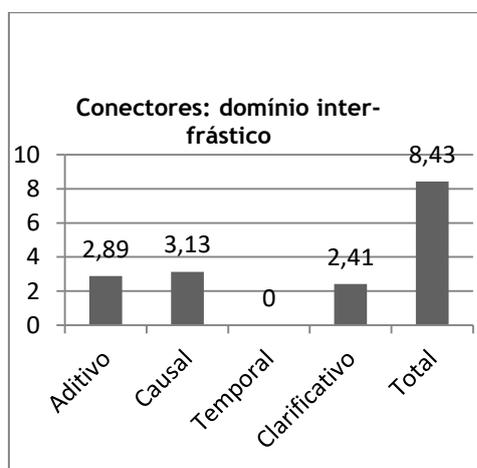


Figura 9 . Visualização gráfica dos valores observados, referentes à incidência dos tipos de conectores: domínio inter-frástico

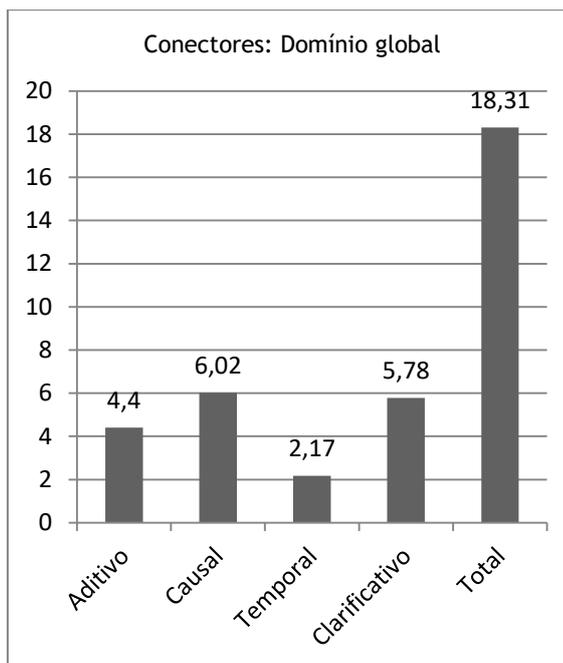


Figura 10. Visualização gráfica dos valores observados, referentes à incidência dos tipos de conectores: domínio global.

## B.2 Ratios

### B.2.1 Domínio intra-frástico

Tabela 22

Domínio intra-frástico: ratios entre as frequências dos tipos de conectores.

	2. Aditivo	3. Causal	4. Temporal	5. Clarificativo
1. Aditivo	....	0,50	0,67	0,43
2. Causal	2,0	...	0,33	0,86
3. Temporal	1,5	0,75	...	0,64
4. Clarificativo	2,33	1,17	1,56	....

### B.2.2 Domínio inter-frástico

Tabela 23

Domínio inter-frástico: ratios entre as frequências dos tipos de conectores

	2. Aditivo	3. Causal	4. Temporal	5. Clarificativo
1. Aditivo	....	0,92	...	1,20
2. Causal	1,08	....	...	1,30
3. Temporal	...	...	...	...
4. Clarificativo	0,83	0,77	...	...

### B.2.3 Domínio global

Tabela 24

Domínio global: ratios entre as frequências dos tipos de conectores.

	2. Aditivo	3. Causal	4. Temporal	5. Clarificativo
1. Aditivo	...	0,72	2,0	0,75
2. Causal	1,39	....	2,78	1,04
3. Temporal	0,5	0,36	...	0,38
4. Clarificativo	1,33	0,96	2,67	....

As Tabela 22, 23 e 24 apresentam os *ratios* calculados a partir das frequências de ocorrência dos quatro tipos de relações coesivas marcadas textualmente com conectores, dando assim a importância relativa de cada uma das relações nos três planos considerados: “surface code” (intra-frástico), “texbase” (inter-frástico) e global. Ao nível global, a relação causal é 1,39 mais frequente que a relação aditiva, 2,78 que a relação temporal e 1,04 que a relação clarificativa.

### B.3 Proporções (%)

#### B.3.1 Visualização numérica dos dados observados, referentes à frequência de utilização dos conectores.

Tabela 25

Proporções referentes à utilização dos vários tipos de conectores: domínio intra-frástico

1. Aditivo	14,63%
2. Causal	29,27%
3. Temporal	21,95%
4. Clarificativo	34,15%

Tabela 26

Proporções referentes à utilização dos vários tipos de conectores: domínio inter-frástico.

1. Aditivo	34,29%
2. Causal	37,14%
3. Temporal	0,00%

Tabela 27

Proporções referentes à utilização dos vários tipos de conectores: domínio global.

1. Aditivo	23,68%
2. Causal	32,89%
3. Temporal	11,84%
4. Clarificativo	31,58%

### B.3.2 Visualização gráfica dos dados

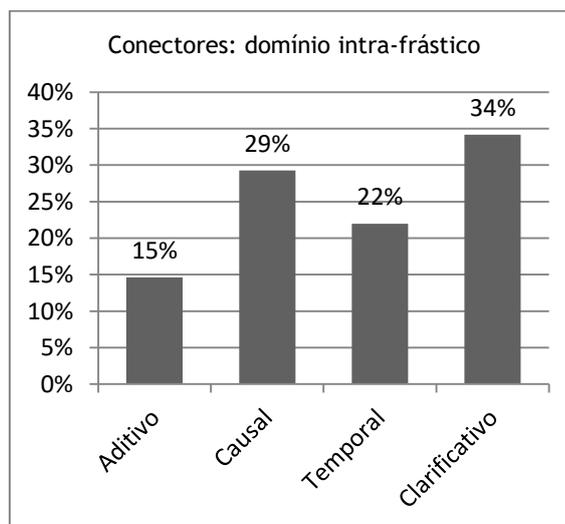


Figura 11. Visualização gráfica dos valores observados, referentes às proporções de utilização dos tipos de conectores: domínio intra-frástico

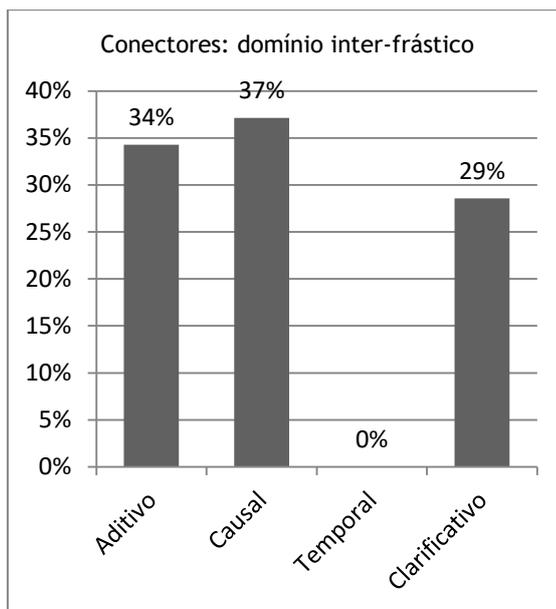


Figura 12. Visualização gráfica dos valores observados, referentes às proporções de utilização dos tipos de conectores: domínio inter-frástico.

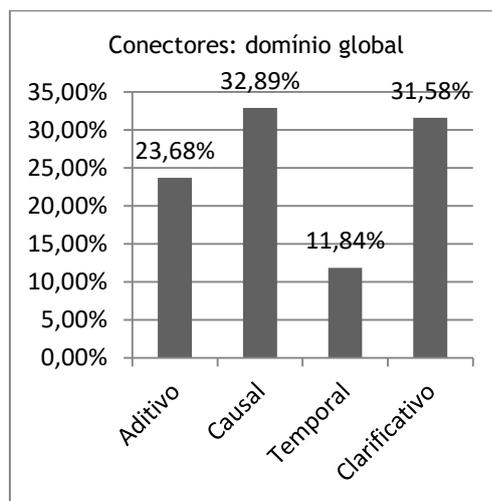


Figura 13. Visualização gráfica dos valores observados, referentes às proporções de utilização dos tipos de conectores: domínio global.

No nosso discurso, com os dados referentes à incidência dos conectores (Tabelas 19, 20 e 21 e Gráficos 8, 9 e 10), tal como é perspectivada pelo Coh-Metrix, a coesão causal<sup>39</sup> marcada

---

<sup>39</sup> O termo causal, no estudo da coesão, particularmente no contexto dos estudos da coesão com a metodologia do do Coh-Metrix é mais abrangente do que a categoria gramatical com o mesmo nome [...] temos uma relação causal entre duas proposições quando uma é expressa como resultado

textualmente com um conector, é a mais representada, tanto ao nível intra-frástico, como ao nível inter-frástico e global. Os dados da Tabela 6 informam-nos que a frequência das ocorrências da marcação textual da coesão causal ascende a 25 (12+13), sendo que para o efeito é utilizada uma variedade assinalável de conectores. Seguem-se a frequência das relações clarificativas 24 (14+10), sendo igualmente assinalável a variedade de conectores usados para o efeito. A frequência de relações aditivas, 18 (6+ 12) surge em terceiro lugar, sendo que predomina o conector *mas* para efeitos de marcação textual. Em último lugar aparecem as relações temporais 9 (9+0), com o uso predominante do conector “quando”.

A contrastação dos dados retirados do nosso discurso, com dados provenientes de outros estudos sobre a coesão, permite-nos tecer algumas considerações.

Retomamos os dados de De Vega (2005, p. 87), referentes a alguns conectores que aparecem também de forma dominante no nosso discurso. Utilizamos novamente uma regra de três simples para derivar os valores esperados para o nosso universo de 4151 palavras: Número esperado = (Valor de De Vega x 4151)/1.000.000. Obtivemos os resultados esperados seguintes. Na coluna “Nosso discurso” constam as frequências apuradas no nosso discurso:

**Tabela 28**

*Frequência de utilização de alguns conectores: valores de de Vega (2005) vs. nosso discurso.*

Conector	Oral	Escrito	Nosso Discurso
Mas (pero)	22,61	15,48	14
Porque (Porque)	19,13	6,12	1
Quando (Cuando)	8,39	10,96	6

Em primeiro lugar podemos verificar que não existe coincidência quanto à frequência de ocorrência dos três conectores nas duas situações descritas por De Vega e no nosso discurso. A frequência de ocorrência destes três conectores é menor no nosso discurso. Porém o padrão da distribuição destes três conectores no domínio do escrito descrito por De Vega e no nosso discurso é o mesmo: Porque> quando> mas (ordem crescente).

Outros estudos, realizados com a utilização da ferramenta informática Coh-Metrix, apresentam valores referentes à coesão textual.

---

de outra [...]. Desta forma o sentido de “causal” integra as categorias gramaticais causal, concessiva e consecutiva.

Graesser et McNamara (2011) apresentam os seguintes valores obtidos com o Coh-Metrix, a partir de textos escritos de natureza científica e narrativa.

**Tabela 29**

*Medidas de coesão ('Todos os conectores' e 'Conectores lógicos'/Coh-Metrix) em textos escritos (científicos e narrativos) e no nosso discurso.*

	Ciência		Narrativo		Nosso discurso
	Média	SD	Média	SD	Média
<b>Todos os conectores</b>	69.7	(19.04)	79.0	(19.04)	18.31
<b>Conectores lógicos</b>	30.08	(12.2)	31.0	(11.8)	23.12

*Dados retirados de Graesser et McNamara (2011)*

Não podemos proceder a uma extrapolação de resultados para um universo de 4151 palavras correspondente ao do nosso discurso, pelo facto de os autores da tabela não indicarem o nº de palavras que serviu de base ao cálculo dos valores apresentados. No entanto é possível observar mediante os desvios padrão (SD), que existe uma significativa dispersão de valores à volta da média, nos dois domínios de textos investigados. Poderemos, no entanto, reter que o nosso valor para todos os conectores (18.31) nos mantém menos longe dos textos científicos que dos textos narrativos.

Num outro estudo em que se comparam versões de textos de alta coesão versus baixa coesão, Graesser et al (2004) apresentam os valores apresentados na Tabela 30 da página seguinte, aos quais juntamos os valores obtidos no nosso discurso, com a mesma metodologia investigativa.

Novamente confrontamo-nos com a ausência de indicação do no total de palavras com que os dados dos autores foram obtidos. No entanto é possível verificar que os padrões de sequenciação dos valores por ordem de grandeza crescente são os seguintes:

- Baixa coesão: Clarificação> Temporal> Causal> Aditivo
- Alta coesão: Clarificação> temporal> Causal> Aditivo
- Nosso discurso: Temporal> Aditivo> Clarificação> Causal

Tabela 30

Valores referentes à incidência de conectores em textos com alta coesão, baixa coesão e nosso discurso.

Variável	Valor médio	Valor médio	Nosso discurso	
	Baixa coesão	Alta coesão		
Incidência de conectores	<i>Causal</i>	21.40	28.57	6.02
	<i>Additive</i>	39.64	36.25	4.34
	<i>Temporal</i>	10.68	11.88	2.17
	<i>Clarification</i>	0.00	0.37	5.78
	<i>All connectives</i>	69.29	73.26	18.31

Os valores referentes a baixa e alta coesão procedem de Graesser et al. (2004)

Observamos pois que o nosso padrão é significativamente diferente dos padrões da “baixa coesão” e da “alta coesão”. O nosso padrão indica uma maior presença da clarificação e um reforço causal.

Louwerse, McCarthy, McNamara, e Graesser (2004) apresentam as taxas de incidência a partir de um *corpus* de textos procedentes de dois gêneros discursivos, narrativo e estudos sociais.

Tabela 31

Taxas de incidência obtidas em textos narrativos, textos do âmbito dos estudos sociais e no nosso texto

Categoria	Índice	Gênero	Estudos	Nosso discurso
		narrativo	sociais	
Incidência de conectores	<i>Causal</i>	15.99	15.89	6.02
	<i>Aditivo</i>	49.52	42.98	4.34
	<i>Temporal</i>	15.39	12.44	2.17
	<i>Clarificação</i>	0.28	0.46	5.78
	<i>Todos os conectores</i>	76.96	68.01	18.31

Os valores referentes ao gênero narrativo e aos estudos sociais procedem de Louwerse, McCarthy, McNamara, e Graesser (2004)

Já que não dispomos do N° total de palavras, observamos o padrão de sequenciação dos valores, nos gêneros investigados pelos autores e no nosso discurso.

- Género narrativo: Clarificação> Temporal> Causal> Aditivo
- Estudos Sociais: Clarificação> Temporal> Causal> Aditivo
- Nosso discurso: Temporal> Aditivo> Clarificação> Causal

O nosso discurso apresenta exactamente o mesmo tipo de desvio verificado com os dados da Tabela 30 referentes às situações de “baixa coesão” e de “alta coesão”.

McCarthy et al. (2006) apresentam uns valores referentes á incidência dos conectores usados no princípio, meio e final de capítulos de textos científicos, de história e narrativas.

**Tabela 32**

*Valores da incidência dos conectores no princípio, meio e final de capítulos de textos científicos, história e narrativas*

	Principio	Meio	Final	Nosso discurso
Textos científicos	68.25 (0.12)	65.45 (1.11)	67.51 (0.91)	
Textos história	68.88 (0.66)	69.40 (0.69)	69.03 (0.60)	18.31
Textos narrativos	93.53 (6.17)	91.80 (6.05)	92.94 (6.13)	

*Valores procedentes de McCarthy et al. (2006)*

Embora nós não procedamos a este tipo de análise com o nosso discurso, parece-nos interessante verificar que o comportamento coesivo com a utilização dos conectores é basicamente estável ao longo do todo o discurso, dentro de cada domínio.

Os conectores constituem uma mediação linguístico-textual ao serviço de uma dinâmica interpsicológica de co-construção de conhecimento, que culmina num processo de apropriação (construção de um modelo de situação) por parte do aprendiz.

O esforço instrucional do locutor encontra-se bem representado no conceito de completude monológica de Roulet et al. (1985), que condiciona obviamente a construção do texto e acentua a dimensão relacional do discurso.

Dentro do paradigma cognitivo da compreensão do discurso, a investigação da coesão construída textualmente com o recurso a conectores, assenta num pressuposto básico: a coesão condiciona a forma como o receptor, seja ele ouvinte ou leitor, processa o texto (Gernsbacher, 1990; Zwaan & Radvansky, 1998; Graesser, McNamara, Louwerse, & Cai, 2004; Britton & Gulgoz, 1991; McNamara, 2001; Halla & al., 2014 p. 1).

Os estudos sobre coesão e processamento apontam, massivamente, no sentido de que o grau de coesão textual é um factor importante no plano da complexidade textual (McNamara,

Graesser & Louwse, 2012, p. 89; Beck & al., 1984; Cataldo & Oakhill, 2000; Linderholm & al., 2000; Loxterman & al., 1994; Reed & Kershaw-Herrera, 2016, p. 78), e que a sua marcação textual com conectores é particularmente benéfica para os receptores menos competentes para a leitura (Loxterman, Beck, & McKeown, 1994; McNamara & Kintsch, 1996; McNamara, Kintsch, Songer & Kintsch, 1996).

A investigação revelou ainda uma descoberta importante: a influência do uso explícito dos conectores sobre o esforço do receptor para construir uma representação mental coerente do texto, é modulada por outros factores, como a capacidade cognitiva do receptor para realizar inferências e pelo conhecimento específico e prévio que o receptor detém. Assim, o uso explícito dos conectores mostra-se facilitador para os receptores mais carentes destes ingredientes cognitivos. A marcação explícita da coesão, nesta situação, contrabalança a falta de capacidade destes receptores para gerar inferências.

Porém, em alguns casos, os receptores mais dotados parecem desprezar a mediação textual facilitadora que a coesão supõe representar, ao nível do processamento (McNamara, 2001; McNamara & Kintsch, 1996; O'Reilly & McNamara, 2007). Uma marcação pouco explícita da coesão é benéfica para estes receptores com altas capacidades cognitivas, porque os obriga a mobilizarem os recursos cognitivos de que são detentores para, de forma mais livre e criativa, construir as inferências necessárias à construção de uma representação cognitiva coerente do texto.

A investigação sobre a coesão, resultante do uso de conectores, no paradigma cognitivo, é levada a cabo com textos naturais pertencentes a vários domínios discursivos ou utilizando versões experimentais de textos onde se manipula a presença (“alta coesão”) ou ausência (“baixa coesão”) de conectores. Verifica-se depois a influência destas duas condições (presença/ausência dos conectores, ou seja “alta coesão” / “baixa coesão”), nomeadamente ao nível do processamento que leva a uma representação mental coerente do texto (modelo de situação) e ao nível da memória.

Nos estudos que consultámos não existe um valor crítico que permita concluir sobre a “baixa” ou “alta” coesão de um texto. Por isso a coesão é tanto mais alta quanto o número e a variedade de conectores utilizados for significativa. Deste ponto de vista é possível deduzir se um texto é coesivamente baixo ou alto. Estes estudos associam uma alta coesão marcada textualmente à formação de representações mentais coerentes (Graesser & al., 2004).

Medidas referentes à conectividade são oferecidas por programas informatizados de linguística textual. O Programa que tem vindo a ser mais utilizado é o Coh-Metrix desenvolvido por Graesser e MacNamara e disponibilizado de forma aberta pela Universidade de Memphis (McNamara & al., 2010). Este programa fornece duas medidas sobre a conexão textualmente marcada entre orações ou frases. Uma destas medidas refere-se à

conectividade realizada com a marcação textual dos operadores lógicos. A segunda refere-se à conectividade operada com a utilização textual dos conectores. É a este último tipo de conectividade que nos referimos com o termo coesão.

O Co-Metrix ajuda na apreciação da coesão ao fornecer taxas de incidência para cada tipo de conector e para o conjunto dos conectores (número de tipo de conector ou da totalidade dos conectores por cada mil palavras). Porém não nos diz a partir de que taxa de incidência um texto é considerado alta ou baixamente coesivo. Estas taxas permitem comparar textos do mesmo género ou de géneros diferentes (científicos, narrativos, expositivos etc.) a fim de determinar se diferem quanto à coesão.

#### **6.1.2.1.2 Discussão**

A distinção entre operadores lógicos e conectores não é claramente respeitada por todos os investigadores, já que um número muito significativo de estudiosos, sobretudo preocupados com uma perspectiva descritiva do texto, engloba “operadores lógicos” e “conectores” na etiqueta “conectores”. Porém dentro do paradigma cognitivo que utiliza o Coh-Metrix, adopta-se uma perspectiva funcionalista que torna relevante esta distinção entre operadores e conectores. As operações cognitivas decorrentes dos operadores lógicos e dos conectores não se confundem. As operações cognitivas decorrentes dos operadores lógicos (conjunção, disjunção, implicação, negação) representam, de algum modo, a transposição da lógica formal para a linguagem natural. Os conectores, pelo seu lado, explicitam instruções aos receptores sobre o recurso às relações semânticas desejáveis entre segmentos textualmente expressos (aditivas, causais, temporais ou de clarificação) ou orientam as inferências dos receptores, para que estes possam, com menor esforço cognitivo, construir a uma representação mental coerente de um texto, isto é um modelo de situação cognitivamente integrador. Do ponto de vista dos custos cognitivos do processamento, o efeito dos dois tipos de recursos para a conexão, operadores lógicos ou conectores, são diferentes.

Graesser et al. (2004, p. 197) afirmam que um texto com alta densidade de operadores lógicos se torna analiticamente denso. Esta densidade acarreta no plano do processamento, maiores exigências ao nível da memória de trabalho.

Os conectores influenciam o processamento de forma inversa à dos operadores lógicos, já que facilitam o trabalho inferencial durante a construção do “texto-base” e promovem uma melhor compreensão que se traduz na construção de uma representação mental coerente.

Face às questões que se levantaram anteriormente, e dado sobretudo não haver uma definição clara de alta e baixa coesão, as interrogações são variadas.

Uma delas consiste obviamente em saber em que condições o emissor deve imprimir ao texto do seu discurso maior ou menor coesão, nos textos magistrais, monológicos ou quasi

monológicos, com carácter mais expositivo. Esta regulação estará em larga medida dependente da representação que o autor tiver, na sua mente, dos destinatários e, de um cálculo do tipo e da intensidade da interação psicológica que este mesmo autor considere adequada.

É fácil admitir que os “experts” neste género de discursos, construam o seu texto com uma representação das necessidades dos seus destinatários, na sua mente. A “expertise” levará portanto o autor á utilização de dispositivos coesivos (McNamara, Graesser & Louwerse, 2012, p.93), por exemplo sob a forma de conectores, para aliviar o esforço cognitivo do receptor face às exigências que este tipo de texto e este tipo de situação de enunciação colocam. Se a representação for no sentido do autor reconhecer aos seus destinatários uma capacitação cognitiva alta, então poderá considerar a coesão textual menos importante.

No âmbito do nosso discurso parece-nos interessante levarmos a nossa discussão para a consideração dos dados obtidos face às considerações que tecemos anteriormente.

#### Nível dos operadores lógicos

Ao nível dos operadores lógicos, verificamos na apresentação dos resultados, que a frequência dos operadores lógicos (*e*, *ou*, *se*) se situava abaixo dos valores apontados por De Vega (Tabela 15). Os dados da Tabela 16 confirmam esta situação referente a todos os operadores lógicos, com uma taxa de incidência inferior à das outras situações estudadas (textos científicos e narrativos). Os dados da Tabela 17 situam o nosso discurso, do ponto de vista dos operadores lógicos, numa situação intermédia entre a “alta coesão” e a “baixa coesão”. Desde a perspectiva da densidade dos operadores lógicos o nosso texto parece ajustar-se à ideia de um processamento facilitado.

O padrão de utilização dos operadores lógicos, por ordem crescente é a seguinte:

Operador lógico disjuntivo *ou* (9)> operador lógico de implicação *se* (14)> operador lógico de negação *não* (32)> operador lógico de conjunção *e* (41).

Na ontogénese dos operadores lógicos, o operador lógico de conjunção “*e*”, é o que aparece mais cedo, é aquele com que o nosso sistema cognitivo está mais familiarizado, é aquele que é mais facilmente processado. Porém o operador lógico de negação “*não*”, é apontado, na literatura sobre complexidade textual, como uma fonte de dificuldade de processamento. A sua presença, também significativa no nosso texto, tem um feito contrário ao “*e*”, isto é, torna o processamento mais custoso.

### Nível dos conectores

Uma primeira constatação (Tabela 28) é que alguns dos conectores mais utilizados no discurso, apresentam o mesmo padrão sequencial quanto à ordem de grandeza de utilização (*Porque* > *quando* > *mas*) mas, a sua frequência de utilização no nosso discurso é menor que nos universos apresentados por De Vega (1985). A ontogênese das relações expressas com os conectores é a seguinte (Bloom et al., citados por Spooren & Sanders, 2008, p. 2005):

Aditivas > temporais > causais<sup>40</sup> > adversativas

Moscato e Le Bonniec (1984, p. 103) referem-se à aquisição com este padrão:

1º Coordenação aditiva (*e*)

2º Sequência temporal (*e a seguir, e então*)

3º Causal (*porque*)

4º Adversativa (*mas*)

Condicional (*se*)

5º Concessiva (*a pesar de*).

Seguindo a lógica de que as relações primeiramente adquiridas se tornam as mais fáceis de processar, podemos estipular que as relações aditivas são as mais fáceis de processar, logo seguidas das temporais e das causais e das adversativas.

A aquisição dos conectores exhibe o padrão seguinte:

*e* → *e depois* → *porque* → *assim (portanto)* → *mas*

O conector *mas*, que é o mais tardiamente adquirido, surge nesta Tabela 28, com a maior frequência de ocorrência (14 vezes). Podemos ver nesta situação um factor de complexificação do processamento.

---

<sup>40</sup> Para a clarificação deste tema parece-nos que Bloom seguiu a metodologia gramatical para etiquetar as relações. Na classificação seguida pelos autores que investigam utilizando o Coh-Metrix, a tipificação das relações expressas pelos conectores não é coincidente e é a seguinte: Aditivas, Causais (que englobam as categorias gramaticais: causais, consecutivas e concessivas), Temporais, Clarificativas. Para estes últimos o *mas* é um conector aditivo adversativo. O adversativo significa “com polaridade negativa”.

Olhando agora para a hierarquização das relações no nosso discurso (Tabela 27 e Gráfico 13), as relações causais são as que têm maior frequência de ocorrência, logo são aquelas que correspondem ao mecanismo coesivo (mediante a marcação textual com conectores causais) mais importante. Seguem-se-lhes as de clarificação, as aditivas e finalmente as temporais. O padrão exibido, indo da relação menos marcada para a mais marcada, é o seguinte:

*Temporais > aditivas > clarificativas > causais.*

Este padrão não é coincidente com o padrão de aquisição: *aditivas > temporais > causais > adversativas*. Esta circunstância pode sugerir algum grau de complexificação do processamento, se aceitarmos, tal como na literatura específica, que as primeiras aquisições colocam exigências cognitivas menores, enquanto as últimas a serem adquiridas colocam exigências cognitivas maiores.

Este padrão exibido pelo nosso discurso mantém alguma coincidência com os padrões exibidos noutros estudos sobre a coesão. Tal como nos padrões apontados para a Tabela 30, as relações causais aparecem no topo da hierarquia das relações, apenas suplantadas pelas aditivas. No nosso padrão as relações causais ocupam o topo da hierarquia, reforçando-se assim o estatuto de importância destas relações enquanto mecanismo coesivo.

De resto, nos estudos sobre coesão e o seu impacto sobre as dimensões do processamento tais como a compreensão e a memória, as relações causais parecem produzir um impacto maior. Os estudos correlacionais sobre compreensão do discurso concedem um estatuto especial de importância às relações causais. Esta importância radica em duas razões principais. O seu efeito é mais positivamente acentuado que, por exemplo, o das relações aditivas, nas tarefas de compreensão e memória (Sanders & Noordman, 2000; Mulder & Sanders, 2005; Trabasso & Sperry, 1985; Trabasso, van den Broek, 1985; Trabasso, Secco & Van den Broek, 1984). Também aceleram o processamento (Halldorson & Singer, 2002; Singer, Halldorson, Lear & Andrusiak, 1992; Sanders & Noordman, 2000) e facilitam a compreensão (Trabasso & Sperry, 1985). Os dois tipos de texto estudados para confirmar a importância excepcional das relações causais na compreensão foram os textos narrativos (Golding et al., 1995; Keenan et al., 1984; Myers et al., 1987; Trabasso & al., 1984; Trabasso & Sperry, 1985) e os textos expositivos (Noordman, Vonk & Kempf, 1992; Millis & Graesser, 1994; Singer & Gagnon, 1999; Singer, Harkness & Stewart, 1997).

Todos estes estudos apontam no sentido de que a identificação das causas e das consequências constituem uma prioridade cognitiva para a construção da representação mental coerente do texto. Esta prioridade recebe na investigação o nome de “causality-by-default hypothesis”. Esta hipótese postula que através do processamento por defeito, o leitor tenta de imediato localizar a informação textual com relações causais e que só procura outro tipo de ligação quando esta primeira tentativa se revela infrutífera (Mulder, 2008, p. 134).

Esta proeminência cognitiva das relações causais não resulta apenas de estudos correlacionais. Investigações recentes, no paradigma da “embodied cognition” fornecem às relações causais uma fundamentação cognitiva constitutiva. Esta proeminência existe devido ao facto de as relações causais constituírem uma estratégia análoga à estratégia com que conceptualizamos e organizamos, isto é, compreendemos o mundo. Para este paradigma, as relações causais são um mapeamento de processos perceptivos (“esquemas imagéticos”) e motores (“metáforas conceptuais”), isto é de formas corporizadas, transpostas metaforicamente para o discurso (Johnson 1987; Lakoff 1987; Lakoff & Johnson, 1999; Gibbs, 2005; Barsalou, 1999; Glenberg, 1997; Wilson, 2002; Talmy, 1988, 2000; Ferrão, 2008).

Ao utilizar a marcação das relações causais de forma mais significativa, e face ao que acabamos de expor, podemos sugerir que o nosso discurso incorpora um factor de guia qualitativamente importante, de que os destinatários poderão beneficiar para construírem representações coerentes.

Partindo da assunção de Sanders e Spooren (2001, p. 12) de que os conectores veiculam instruções de processamento para facilitar que os destinatários liguem elementos textuais de informação, podemos olhar para os dados que obtivemos, nesta perspectiva.

O nosso padrão, - temporais> aditivas> clarificativas> causais -, apresenta uma novidade estatística relativamente aos padrões retirados dos outros estudos (Tabela 30 e 31). O nosso docente concede uma proeminência surpreendente às relações de clarificação.

### **6.1.2.2 Sub-dimensão 2: complexidade estrutural das proposições derivadas da estrutura linguística de superfície.**

Na exploração desta sub-dimensão 2, apresentamos uma breve resenha sobre a importância concedida à estrutura composicional das frases/proposições em relação com a complexidade de processamento cognitivo. Segue-se de imediato a apresentação dos resultados apurados, focalizados no uso dos operadores lógicos e dos conectores. Na parte final procedemos à respectiva discussão.

A complexidade textual ganhou ênfase após os pedagogos a considerarem uma fonte de dificuldade para a construção da compreensão dos textos. Esta constatação ganhou força no campo do ensino das línguas. À luz desta associação entre complexidade textual e compreensão, os textos apresentam uma propriedade que, na investigação, passou a designar-se “readability”. A “readability” de um texto (Olímpo, 1983) tem subjacente a necessidade da adequação dos textos aos leitores aos quais se destinam. O termo com que “readability” é frequentemente traduzido é “legibilidade” e “lisibilidade”. Para evitar qualquer ambiguidade, convém porém esclarecer que, ao falarmos em “*readability*”, não nos referimos a qualidades físicas (papel, impressão etc), mas sim a propriedades composicionais

que o texto deve possuir, no sentido de facilitar a compreensão de quem o lê, isto é a sua inteligibilidade<sup>41</sup>.

O interesse pela “readability” fez de imediato surgir um conjunto de fórmulas destinadas a estimar, com pretensão rigor, a inteligibilidade de um texto, não de forma absoluta obviamente, mas em função da habilidade leitora atribuída aos alunos. Nem todas as fórmulas que surgiram no rescaldo da importância concedida à complexidade textual, no quadro da compreensão de textos, tiveram a mesma sorte.

Na actualidade a noção de complexidade textual continua a interessar os investigadores da área do processamento do discurso.

Mantém-se nas ferramentas informáticas da linguística computacional que são utilizadas na análise de conteúdo e na simplificação dos textos. Estas ferramentas continuam a calcular índices de “readability”. Continua-se a defender a necessidade de existir um nivelamento apropriado entre a complexidade dos textos e as possibilidades cognitivas dos estudantes (Adams, 2009; Clay, 1979; Foorman & Torgesen, 2001; Mesmer, 2005; Moje, 2006; Mesmer, Conningham & Hiebert 2012; Allington, 2007; Gramson & al, 2013, citados em Reed & al. 2016, p.75)

A noção de complexidade textual tem ido, na actualidade, além das balizas que as fórmulas iniciais lhe impunham: a frequência ou familiaridade das palavras e o comprimento ou complexidade sintáctica das frases.

MacNamara et al. (2012) referem que nesta perspectiva clássica estreitamente ligada à estrutura de superfície textual, ficam de fora muitas outras características, que são relevantes para estimar os factores que podem ser igualmente considerados fonte de dificuldades, numa perspectiva de compreensão (Graesser & al., 2003; Crossley & al. 2008; Davison & Kantor, 1982). A maior parte destas características, não consideradas inicialmente, gravitam à volta da noção de coesão.

Reed et al. (2016) sugerem uma abordagem da associação complexidade textual - compreensão, em três vertentes: dimensões qualitativas (Ex.:níveis de conhecimento, conhecimento global requerido); considerações referentes ao leitor e à tarefa (Ex.: motivação, expectativas de uso ou aplicação da informação textual); dimensões quantitativas (Ex.: “Readability” e coesão).

---

<sup>41</sup> Na nossa exposição teórica detemo-nos na questão da definição de “inteligibilidade”.

Perfetti (1985) releva a importância de considerar o cumprimento das frases devido aos constrangimentos de processamento impostos pela capacidade limitada da memória de trabalho.

No âmbito das fontes de complexidade, no processamento dos textos/discursos, têm também merecido atenção os factores associados à complexidade composicional ou estrutural de orações e frases.

Segundo van Dijk e Kintsch (1983) “ [...] differences in syntactic complexity will, as is well known in reading research, affect ease of decoding and hence of semantic understanding,[...]” (p.94). Com base neste reconhecimento, tal como já referimos anteriormente, estes autores tipificam as frases localizadas na estrutura linguística de superfície e as proposições delas derivadas em simples, compostas e complexas. Nós acrescentamos, para o desenvolvimento da nossa investigação, mais uma categoria: a proposição híbrida que recolhe as características das compostas e das complexas.

Matlin (2009, pp. 296-297), para além das formas negativas, das orações com os verbos na voz passiva e da ambiguidade, refere as estruturas encaixadas (“nested structures”) como mais um dos factores que dificultam a compreensão. As estruturas encaixadas, nos exemplos apontados, correspondem a orações subordinadas relativas e adverbiais. Citando Gibson e Rayner & Clifton, Matlin defende (ibidem) que o processamento destas orações, no seio de uma frase dita complexa, acarreta uma sobrecarga na memória de trabalho, durante o processamento cognitivo. Esta sobrecarga torna-se excessiva com a utilização recursiva deste tipo de estrutura sintáctica.

Outra contribuição interessante que impregnou também a nossa consideração da complexidade estrutural das frases é constituída pelo trabalho de Blanche-Benveniste (2013), que apresentámos na parte do nosso trabalho referente às nossas ancoragens metodológicas.

Vale a pena ressaltar que estes pressupostos são congruentes com os efeitos de complexificação das “nested structures” apontadas por Matlin (2009). Também estão em linha com a tipificação proposicional de van Dijk e Kintsch (1983).

Abordamos o estudo da complexidade sintáctica no pressuposto de que as frases complexas<sup>42</sup> são (Bowerman 1979, p.284 ) “ [...] estruturas que estão construídas com orações mais simples através das operações recursivas de coordenação e de incorporação.”<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> Na tipologia de van Dijk e Kintsch (1983), frases simples, frases compostas e frases complexas. As frases compostas são aquelas em que estão encaixadas uma ou mais operações de coordenação; as frases complexas são aquelas em que estão encaixadas uma ou mais operações de subordinação.

Mantemos a nossa proximidade com as definições de Bowerman (1979, p.285) que são congruentes com a conceptualização adoptada por van Dijk e Kintsch (1983). Na coordenação, as orações constituintes estão sintacticamente ligadas entre elas com uma conjunção de coordenação, sem qualquer outro tipo de dependência. Na incorporação (“embedding”), a oração encaixada está subordinada, serve de constituinte a uma oração principal. Distinguem-se pois dois tipos principais de incorporação. Na situação de complementação (“complementation”) a oração constituinte funciona sintacticamente como sujeito, objecto ou objecto indirecto. Na segunda situação a oração encaixada modifica um elemento constituinte da oração principal: um sintagma nominal no caso de uma subordinada relativa, ou o verbo da oração principal no caso de uma oração subordinada adverbial introduzida por uma conjunção (ou locução) subordinante de tempo, causa, condicional etc. .

#### 6.1.2.2.1 Resultados (Vide Anexos 2, 3, 4, 5 e 6)

**Tabela 33**

*Quantificação dos tipos de composição proposicional encontrados no discurso em análise*

Frase→Proposição simples	Frase→Proposição composta	Frase→Proposição complexa	Frase→Proposição híbrida
20	6	62	31
Nº Total de proposições: 119			

A observação dos dados da Tabela 33 permite-nos constatar que o tipo de composição proposicional mais usado é o correspondente à estrutura da proposição complexa, derivada de uma estrutura sintáctica que integra uma ou mais operações de subordinação. Segue-se, por ordem decrescente, o tipo de composição proposicional correspondente à estrutura da proposição híbrida, derivada de uma estrutura sintáctica que integra simultaneamente, pelo menos uma operação de coordenação e outra de subordinação. Aparece, em terceiro lugar nesta ordem decrescente, o tipo de composição proposicional correspondente à estrutura da proposição simples, derivada de uma estrutura sintáctica que não integra nenhuma operação de coordenação nem de subordinação. Finalmente, em 4º lugar surge o tipo de composição proposicional, correspondente à estrutura da proposição composta, derivada de uma estrutura sintáctica que integra pelo menos uma operação de coordenação.

<sup>43</sup> Sublinhado nosso para apontar que consideraremos estas duas operações, aplicadas ou não de forma recursiva, para apreciar o grau de complexidade das frases a partir das quais as proposições são derivadas na perspectiva de van Dijk e Kintsch (1983)

O padrão de utilização do tipo de composição proposicional por ordem crescente é o seguinte:

*Proposição composta > proposição simples > proposição híbrida > proposição complexa*

Os *ratios* derivados dos dados da Tabela 33 são os seguintes:

**Tabela 34**

*Ratio entre os diferentes tipos de composição encontrados*

	Prop. simples	Prop . composta	Prop. complexa	Prop. híbrida
1. Prop. simples	---	3,33	0,32	0,65
2. Prop . composta	0,30	----	0,10	0,19
3. Prop. complexa	3,10	10,33	----	2,00
4. Prop. híbrida	1,55	5,17	0,50	----

Os dados da Tabela 34 permitem-nos observar que o tipo composicional da composição complexa é:

- 3,10 vezes mais utilizada que a proposição simples.
- 10,33 vezes mais usada que a proposição composta.
- 2 vezes mais usada que a proposição híbrida.

A medida “proporção (%)” permite-nos observar a expressão numérica da utilização de cada tipo de composição proposicional, em função do número total de proposições derivadas da estruturas de superfície:

**Tabela 35**

*Representação proporcional dos tipos de composição das proposições*

1. Prop. simples	16,81%
2. Prop . composta	5,04%
3. Prop. complexa	52,10%
4. Prop. híbrida	26,05%

Com base na Tabela 35, apresentamos a visualização, sob a forma de gráficos, dos mesmos dados:

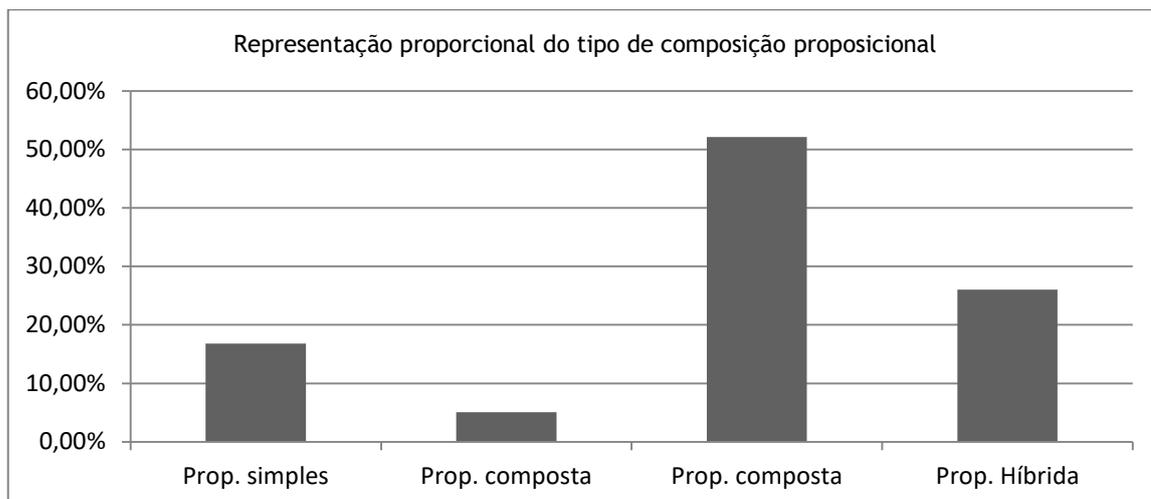


Figura 14. Visualização gráfica das proporções correspondentes aos vários tipos composicionais das proposições derivados das estruturas frásicas.

Os dados da Tabela 36, a seguir, permitem-nos extrair algumas conclusões do ponto de vista da complexidade estrutural das orações sintácticas, a partir das quais se processa a derivação dos vários tipos de proposições semânticas.

Tabela 36

Distribuição das operações de coordenação, subordinação e inserções parentéticas pelos vários tipos de proposições

Tipo de oração → Proposição	Operações de coordenação	Operações de subordinação	Inserções parentéticas	Total de orações
Simplex			6	20
Composta	7		7	6
Complexa		179	51	62
Híbrida	61	103	40	31
Total	67	282	104	119

O factor de complexificação sintáctica “operação de subordinação” é aquele que tem uma representação mais expressiva. Encontramo-lo na estrutura sintáctica de donde são derivadas as proposições complexas, com 179 utilizações. Encontramo-lo também na estrutura

sintáctica de donde são derivadas as proposições híbridas com 103 utilizações. Nesta última situação o factor de complexificação sintáctica “operação de subordinação” combina-se com outro factor de complexificação “operação de coordenação”, adensando ainda mais a complexificação composicional.

Tanto a “operação de subordinação” como a “operação de coordenação” podem ser utilizadas recursivamente dentro da mesma estrutura frásica, o que contribui também para adensar a complexificação sintáctica (Vide Anexos 5 e 6).

Por exemplo a frase nº 27 (Anexo 6), da qual é derivada uma proposição híbrida combina 8 operações (3 de coordenação + 5 de subordinação).

A partir dos Anexos 5 e 6, elaboramos a Tabela 37, cujos dados nos dão conta da utilização deste princípio da recursividade.

**Tabela 37**

*Frequências da combinação de operações nas proposições híbridas e complexas*

	Nº de operações combinadas										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Proposições híbridas	1	<u>5</u>	4	<u>5</u>	4	2	<u>5</u>	3	1	1	1
Proposições complexas	<u>17</u>	<u>17</u>	9	5	4	3	2	2		1	

No caso das proposições híbridas a moda situa-se em 5 e expressa a situação das combinações de operações com 2, 4 e 7 elementos. No caso das proposições complexas a moda cifra-se em 17 e localiza-se na utilização de uma operação e de duas operações combinadas.

#### **6.1.2.2.2 Discussão**

Existe a convicção generalizada de que as frases com orações encaixadas constituem um enorme desafio à capacidade dos ouvintes, para as segmentar nos seus constituintes, e depois os integrar numa interpretação precisa. Segundo Blanche-Benveniste (2013) esta interpretação apenas acontece após o sistema cognitivo ter extraído o esquema nuclear [sujeito + verbo + objecto], à volta do qual os restantes elementos se organizam. A detecção deste esquema básico é dificultada pelo facto de aparecerem intercalados, entre os elementos do esquema básico, segmentos linguísticos com a forma de orações encaixadas. A distância entre os elementos do esquema básico aumenta e essa distância tem custos cognitivos ao nível da memória de trabalho. Pode também acontecer que a ordem canónica do esquema apareça alterada, situação esta que obriga igualmente a um esforço cognitivo

maior. Uma outra situação gravosa do ponto de vista do processamento cognitivo consiste na anteposição ou adição de alguma outra estrutura a algum dos elementos do esquema nuclear.

Os dados exibidos na Tabela 30 e 35 dizem-nos que a soma das frases que contêm orações encaixadas (Orações compostas + Orações complexas + Orações híbridas = 83,19%), domina significativamente a soma das frases sem orações encaixadas (frases simples ou uni-oracionais) = 16,81%).

As operações de coordenação têm uma presença menor, já que estão circunscritas às frases compostas e a algumas frases híbridas. As operações de subordinação próprias das orações subordinadas relativas ou adverbiais (52,10%) são utilizadas de forma muito mais significativa. Sendo este tipo de operação o factor composicional que mais complexificação e mais custos imprime ao processamento cognitivo, somos levados a concluir que o discurso nesta perspectiva, e sem termos em conta variáveis próprias dos destinatários, pode levantar alguma dificuldade de processamento.

Parece-nos interessante, no âmbito desta discussão, e com os argumentos de Blanche-Benveniste (2013), verificar os efeitos do tipo de composição (simples, composta, complexa, híbrida) sobre o processamento.

#### 1. Frase simples → proposição simples

No número 6 do Anexo 3, temos uma oração simples da qual é derivada uma proposição simples:

Frase 6: “Este autor fala das três dimensões da resposta sexual”

Ao efectuar o “parsing” sintáctico, o sistema cognitivo (utilizando a metalinguagem adoptada por Blanche - Benveniste) preenche o “empty slot” “S(ujeito)” do esquema nuclear [S (sujeito) + V (verbo) + O (objecto)], com o sintagma nominal “Este autor”. O resultado desta operação cognitiva de preenchimento é conservado na memória de trabalho. Seguidamente o nosso sistema cognitivo procura preencher, com o(s) elemento(s) linguístico(s) disponível(eis), o segundo “empty slot” do esquema nuclear, o V(erbo), com “fala”. No terceiro passo, o sistema cognitivo irá à procura de preencher o 3º “empty slot” do esquema nuclear, o O(bjeto). Fá-lo-á com o sintagma nominal “três dimensões da resposta sexual”.

Em termos de processamento, temos que considerar:

- Um ciclo de processamento principal: autor → S + fala → V + dimensões → O
- O ouvinte/leitor, no final do processamento sintáctico, deve estar em condições de representar a totalidade da frase simples, a fim de dela derivar a respectiva proposição que irá integrar o “textbase”.

A composição do S, V e O, é simples porque não incorpora nenhuma oração subordinada, não havendo por isso necessidade de extirpar um 2º “S+ V + O”.

Termina aqui o processamento. O esforço exigido é o esforço correspondente ao processamento de um “S + V + O” simples.

## 2. Frase composta → Proposição composta

Já com a frase composta (nº 20 do Anexo 4), o processamento apresenta-se da seguinte forma:

EX.: Frase composta: (Retiramos da frase o elemento inicial “Neste caso” para tornar o exemplo mais paradigmático)

“o sujeito chega ao limiar de excitação mas não chega ao limiar orgástico”.

O processamento desta frase composta exige maiores custos cognitivos devido às seguintes condições:

1º O ouvinte/leitor activa ininterruptamente o ciclo principal de “parsing” sintáctico que o levará a preencher os “empty slots” do esquema S+V+O com os elementos linguísticos da primeira oração: “O sujeito” ↔ S + “chega” ↔ V + “ao limiar de excitação” ↔ O.

2º O sistema cognitivo regista a presença do conector adversativo “mas”.

3º O sistema cognitivo arranca novamente com um ciclo de processamento de esquema básico com os elementos da segunda oração: “o sujeito” ↔ S + “não chega” ↔ V + “ao limiar orgástico” ↔ O.

A operação poder-se-ia repetir tantas vezes quantas as orações coordenadas no seio da frase composta.

Em resumo os custos acrescidos de processamento resultam dos seguintes factores:

- A operação de coordenação alonga, ao nível do “surface code”, o segmento textual (a frase) do qual o leitor/ouvinte deriva a proposição que irá integrar o seu “textbase”.
- A operação de coordenação obriga a uma operação de processamento do conector “mas”.
- A operação de coordenação obriga a um processamento mais prologado que passa pela extracção de dois “S+V+O” sucessivos básicos, dentro dos limites da frase.

No final do processamento, o receptor deve estar em condições de representar a totalidade da frase composta, a fim dela derivar a respectiva proposição que irá integrar o “textbase”.

Em termos de processamento, penso que explicamos, em grande medida, porque é que uma frase composta tem custos maiores de processamento cognitivo.

### 3. Frases complexas → proposições complexas

As frases complexas têm custos ainda maiores de processamento cognitivo.

1ª Frase complexa (nº 17, Anexo 5)

“Este autor apresenta no seu modelo, a que chama ‘quantum’, o modelo do ‘quantum’ da função sexual”

1. Tal como nas outras situações anteriores, o sistema cognitivo abre, de imediato, o ciclo de extracção e processamento do esquema básico [S + V + O] e procura preencher o “empty slot” S com os elementos linguísticos disponíveis “Este autor”.
  2. Ao chegar a “apresenta” o sistema cognitivo preenche o “empty slot” V com “apresenta”.
  3. Após a operação 2., segue-se a operação de preenchimento do “empty slot” correspondente a um primeiro  $O_1$  com “no seu modelo”.
  4. A presença a seguir de uma relativa “a que chama ‘quantum’” faz com que o sistema cognitivo suspenda a extracção do esquema básico, e coloque na memória, em situação de “stand by” o resultado das operações de preenchimento anteriores: “Este autor”  $\leftrightarrow$  S + “apresenta”  $\leftrightarrow$  “no seu modelo”  $\leftrightarrow$   $O_1$ .
  5. O sistema cognitivo inicia um novo ciclo de processamento adicional para extirpar o esquema “S+V+O” da oração relativa.
- 6º Proceda à resolução da anáfora motivada pelo recurso ao pronome relativo e atribui a “que” o referente “modelo”.
- 7º Procura o preenchimento do “empty slot” S do esquema da relativa: “ele/autor”  $\leftrightarrow$  S.
- 8º Proceda ao preenchimento do “empty slot” V do esquema da relativa: “chama”  $\leftrightarrow$  V
- 9º Proceda ao preenchimento do “empty slot” O do esquema da relativa: “que/modelo quantum”  $\leftrightarrow$  O.

10º O sistema cognitivo recupera da memória onde estava em “stand by”, “Este autor”  $\leftrightarrow$  S + “apresenta”  $\leftrightarrow$  V + “no seu modelo”  $\leftrightarrow$  O” e actualiza a extracção do esquema básico: “Este autor”  $\leftrightarrow$  S + “apresenta”  $\leftrightarrow$  V + “no seu modelo a que chama quantum”  $\leftrightarrow$  O”.

11º O sistema cognitivo encaixa no esquema básico um segundo  $O_2$  (objecto) preenchido com “o modelo do ‘quantum’ da função sexual”.

O esquema básico fica definitivamente assim constituído:

“Este autor” ↔ S + “apresenta” ↔ V + “no seu modelo a que chama quantum” ↔ O<sub>1</sub> + “o modelo do ‘quantum’ da função sexual” ↔ O<sub>2</sub>

Em resumo os custos acrescidos de processamento resultam dos seguintes factores:

- O alongamento provocado pela incrustação de uma subordinada relativa ao nível do “surface code”.
- A operação de resolução anafórica inerente à presença de um pronome relativo.
- A manutenção em “stand by”, na memória, de parte do esquema básico.
- A extracção do esquema “S+V+O” referente à subordinada relativa.
- A recuperação, a partir da memória, de elementos nela colocados em “stand by”.
- A actualização do esquema básico após a extracção do esquema “S+V+O” referente à relativa.
- A extracção definitiva do esquema básico “S+V+O” com os seus “empty slots” devidamente preenchidos com os elementos linguísticos disponíveis.

#### 4. Frase híbrida → proposição híbrida

Com a frase híbrida (Nº 24, Anexo 6 )

“Pois, fundamentalmente, na resposta sexual falamos do estímulo táctil e não há outros estímulos físicos para além do estímulo táctil e as capacidades que tem o sujeito de receber e processar essas sensações”.

Os custos de processamento cognitivo correspondem ao somatório dos custos próprios da frase composta e da frase complexa. Isto significa que as frases híbridas são aquelas que, em princípio, impõem maiores custos cognitivos de processamento.

O padrão crescente de complexidade do processamento cognitivo dos vários tipos de frases e dos tipos de proposições delas derivadas é o seguinte:

Frase simples → proposição simples > Frase composta → proposição composta > Frase complexa → proposição complexa > Frase híbrida → proposição híbrida

O grau de complexidade será função da frequência de cada um dos tipos de frase → proposição.

No caso do presente discurso, este encerra um significativo grau de complexidade, à luz da complexidade sintáctica patenteada no “surface code”.

### **6.1.2.3 Sub-dimensão 3: A progressão textual**

Procedemos à exploração desta sub-dimensão tendo em conta três planos diferentes, para darmos conta dos mecanismos que o locutor utiliza para fazer progredir linearmente a sua enunciação: os mecanismos de retoma dos ditos anteriores, os mecanismos utilizados para elaborar e expandir esses ditos, e a organização temática que permite uma expansão do texto, do plano local para o plano global.

A sequência expositiva continua a ser a sequência prototípica utilizada anteriormente. Começamos com uma síntese informativa introdutória que recolhe a perspectiva de algumas personalidades científicas. Seguem-se os resultados e concluímos com uma discussão.

#### **6.1.2.3.1 Nível dos processos de retoma**

##### **A. A repetição**

No discurso, a repetição corresponde a uma construção formada por “*um primeiro dizer*” retomado por “*um segundo dizer*”.

A utilização discursiva da repetição escapou durante muito tempo ao interesse da psicolinguística (Wong 2000, p. 408). Esta falta de interesse pela repetição ter sido associada a uma ineficácia, a uma falta de competência por parte do falante.

No entanto nos estudos literários, na estilística, sob a influência da herança da retórica clássica, a repetição sempre foi considerada como um recurso textual útil, na produção de determinados efeitos.

Em contextos pedagógicos, a repetição tem sido identificada como um recurso útil para promover a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Alguns até vêem na hetero-repetição, um mecanismo vygotkyano de reunir numa única voz, a simbiose de enunciados emanados de duas mentes, revelando-se assim um mecanismo eficiente para construir conhecimento partilhado.

Wong (2000), citando Schegloff, enfatiza deste modo a importância da repetição na conversação:

[...]practices of repeating” might be thought of as forming part of a set of generic resources of the language that members of a group, community, or society share as participants engaged in creating and re-creating everyday life—namely, a sense of what is socially shared between them (p.409).

Outros autores como Shimanoff e Brunak (citados por Wong, 2000, p. 409) consideram as repetições “verbal brackets”.

No seio do interacionismo, as repetições são vistas como um recurso textual-discursivo que produz efeitos ao nível da interação entre interlocutores (Heath, 1983; Kasper, 2004; Tannen, 1989).

No seio da corrente da psicologia cognitiva, orientada para a compreensão do discurso, também é reconhecida a importância das repetições num contexto que muito nos move: os discursos magistrais produzidos em aulas magistrais universitárias (Moreno, 2000).

Ainda na psicologia, outros autores (Mayer; Bromage & Mayer, referidos por Kiewra & al., 1991) identificaram dois possíveis efeitos da repetição (um quantitativo e outro qualitativo) nas situações de aprendizagem mediada pelos textos em prosa:

The qualitative hypothesis predicts (a) that repetition allows the reader to adjust his or her learning strategy so that he or she can focus on different aspects of the lecture during each successive presentation and (b) that there will be evidence of shifts in learning strategies, namely, the pattern of recall and note-taking content will differ across presentations. In particular, students may focus on the highest-level information during the first presentation. If they have reached a ceiling on processing of the highest information, they may shift more attention to lower levels on subsequent presentations; the quantitative hypothesis predicts (a) that repetition allows the learner to add more information to memory while maintaining the same learning strategy across presentations and (b) that the number of times a lecture is presented is positively related to the overall amount of information a learner will recall and have in his or her notes, with equivalent increases for each level of information (p.120)

Este interesse pela repetição também está presente na linha de estudos sobre discursos, desenvolvida na Faculdade de Psicologia da Universidade de Salamanca (Sánchez, 1993; Sánchez & al. 1994)

O interesse crescente pelo estudo das repetições no discurso está atestado (Johnstone, 1987) por um amplo corpo de investigações que tomam como objecto de investigação o mecanismo da repetição, nas seguintes perspectivas: como mecanismo de coesão discursiva (Halliday & Hasan, 1976; Ochs, 1979; Tannen, 1987), como dispositivo retórico (Frédéric, 1985; Koch, 1983; Johnstone, 1987), no plano dos efeitos semânticos, no plano do ensino e aprendizagem das línguas.

Tannen (1987, p.581) refere a relevância das repetições no discurso com quatro categorias: produção, compreensão, conexão e interação.

Nos estudos sobre a repetição, os autores têm apresentado classificações diversas para categorizarem as repetições.

Inspiramo-nos em algumas dessas classificações para realizarmos a nossa própria investigação. Para a descrição dos resultados que reunimos, apoiamo-nos numa categorização retirada de Tannen (1989). Esta autora identifica os seguintes tipos formais de repetições:

- Repetição exacta (“exact repetition”): O falante repete literalmente o segmento fonte.
- Repetição com variação (“repetition with variation”): Repetição da fonte da repetição com algum elemento modificado.
- Paráfrase: o falante expressa aquilo que expressou no segmento fonte, mas com outras palavras.

Para a discussão dos nossos resultados, tivemos em conta que a repetição apresenta “múltiplas funções potenciais não excludentes” (Andrade, 1998, p. 194, referindo Koch). É portanto no discurso concreto que a repetição revela a sua função. Mesmo assim adoptamos uma classificação funcional de suporte, a classificação de Marcuschi (1992), por que nos parece razoavelmente explícita e está em linha com a classificação funcional de Tannen (1989): Auxílio à compreensão, organização do tópico discursivo, promoção da interação.

#### **A.1 Resultados** (Vide Anexo 7)

Na Tabela 38, a seguir, apresentamos os resultados referentes ao total das situações de utilização da repetição, assim como a sua a sua distribuição pelos vários tipos.

**Tabela 38**

*Distribuição dos vários tipos de repetição*

<b>Repetição tipo 1 (Repetição exacta)</b>	<b>Repetição tipo 2 (repetição com variação)</b>	<b>Repetição tipo 3 (paráfrase)</b>
7	45	18
<b>Total: 70</b>		

Constatamos que a Repetição Tipo 2 é aquela que está mais representada, seguida pela Repetição do Tipo 3 e a seguir pela Repetição do Tipo 1.

O padrão de utilização do tipo de repetição, por ordem crescente é o seguinte:

*Repetição Tipo 1 > Repetição Tipo 3 > Repetição Tipo 2*

Os ratios para cada um dos tipos são seguintes:

**Tabela 39**

*Ratio entre os vários tipos de repetição*

	Repetição Tipo 1	Repetição Tipo 2	Repetição Tipo 3
Repetição Tipo 1	...	0,16	0,39
Repetição Tipo 2	6,43	....	2,5
Repetição Tipo 3	2,57	0,40	....

Os dados anteriores (Tabela 39) permitem-nos apreciar que a Repetição Tipo 2, é 6,43 vezes mais frequente que a repetição Tipo 1 e, 2, 5 vezes mais frequente que a Repetição Tipo 3.

A proporção de cada um dos tipos sobre o total de utilização deste recurso consta na Tabela seguinte:

**Tabela 40**

*Valores proporcionais (%) referentes à utilização de cada tipo de repetição*

Repetição Tipo 1	Repetição Tipo 2	Repetição Tipo 3
10%	64,29%	25,71%

Assim a Repetição Tipo 2 absorve 64,29% do total (70) das ocorrências de repetições. A Repetição Tipo 3 absorve 25, 71 % do total das ocorrências e a Repetição Tipo 1 está presente em 10% do total das ocorrências.

Na Tabela 41, damos conta do número de ocorrências de cada tipo de repetição em cada um dos tipos de frase/proposição.

Tabela 41

Ocorrência de cada tipo de repetição nos tipos de frases/proposições

	Repetição tipo 1 (Repetição exacta)	Repetição tipo 2 (repetição com varia- ção)	Repetição tipo 3 (paráfrase)
Frase/Proposição simples	...	...	...
Frase/proposição composta		1	
Frase/proposição complexa	5	19	14
Frase/proposição híbrida	2	25	4

Podemos verificar que o Tipo de Repetição 2, o mais representado, tem uma incidência mais significativa, logo mais estratégica (25), nas frases/proposições híbridas e logo a seguir nas frases/proposições complexas. A repetição Tipo 3 tem uma utilização mais predominantemente estratégica nas frases/proposições complexas.

Podemos também salientar que, nas frases/proposições simples, não é utilizado nenhum tipo de repetição. Este facto sugere-nos que a utilização do mecanismo da repetição poderá estar estrategicamente associado à complexidade estrutural da frase e, por consequência, ao grau de dificuldade de processamento da frase.

Os dados sugerem igualmente que a utilização do Tipo 2 poderá estar associada ao processo de introdução de nova informação.

Na Tabela da página seguinte (Tabela 42) apresentamos o número de frases com operações de repetição.

O total de frases/proposições que hospedam repetições eleva-se a 51, num total de 119 frases. Isto significa que 42,86% das frases do texto do discurso contêm algum tipo de repetição.

Também podemos verificar que a recursividade na utilização da repetição é maior nas frases/proposições híbridas: 6 frases onde a repetição é aplicada de forma recursiva; em duas destas frases o número de repetições eleva-se a 4. As frases/proposições híbridas parecem constituir um foco de atenção particular por parte do locutor.

Tabela 42

Distribuição do número de frases que hospedam algum tipo de repetição, em cada tipo de frase.

	Repetição tipo 1 (Repetição exacta)	Repetição tipo 2 (repetição com variação)	Repetição tipo 3 (paráfrase)	Total/Linha
Frase/Proposição simples				0
Frase/ proposição composta		1 frase		1 frase
Frase/proposição complexa	4 frases	13 frases (2 com 3 repetições acumuladas; 2 com duas repetições acumuladas)	13 frases (Uma com duas repetições acumuladas)	30 frases
Frase/proposição híbrida	2 frases	14 frases (2 com 4 repetições acumuladas; uma com 3 repetições acumuladas; e 3 com duas repetições acumuladas)	4 frases	20 frases
<b>Total/coluna</b>	<b>6 frases</b>	<b>28 frases</b>	<b>17 frases</b>	<b>51 frases</b>

## A.2 Discussão

A presença das repetições no discurso em análise é de todo evidente: 42,86% das frases incluem algum tipo de repetição. Fazemos assim nossas, algumas das interrogações formuladas por Tannen (1987): “Porque há repetição na conversação? Porque gastamos a nossa respiração para dizer a mesma coisa uma e outra vez? Porque é que, por exemplo, eu escrevo a frase precedente, e a parafraseio a seguir? (p.581) ”.

Em suma, que papel cumpre a repetição no discurso em geral e neste discurso em concreto?

Seguindo a classificação funcional formulada por esta autora (Tannen, 1987) e que encontramos replicada em Marcuschi (1992), vamos tentar desvendar a importância da repetição, na interação discursiva.

Na apresentação dos resultados, concluímos que é nas frases/proposições complexas e híbridas onde aparecem as repetições do Tipo 2. Na introdução caracterizamos as repetições de Tipo 2, como sendo aquelas que permitem manter uma ligação co-referencial com um segmento fonte (f) e, ao mesmo tempo, introduzir pequenas doses de informação nova. Nesta articulação entre o dado e o novo reside a potencialidade deste tipo de repetição como mecanismo de progressão textual. Por outro lado, esta forma de introdução leve de nova

informação faz com que o sistema cognitivo do interlocutor não se encontre com uma sobrecarga improcessável de densidade semântica.

As repetições do tipo 3 contribuem também em larga medida para evitar esta sobrecarga semântica, na memória de trabalho do interlocutor. Parafraseando o segmento fonte (f), a repetição suspende, por algum tempo, a introdução de informação nova, o tempo suficiente para que o interlocutor processe a informação nova anterior, sem que tenha que se esforçar para a reter na sua memória de trabalho. O locutor ajuda o seu interlocutor nesta tarefa de conservação, ao fazer uso das potencialidades parafrásticas da repetição parafrástica do tipo 2 e 3.

Desta situação resulta o que podemos chamar uma sincronização entre o ritmo de produção de nova informação pelo locutor e, o ritmo de processamento do interlocutor. Quer isto dizer que o interlocutor dispõe de condições para acompanhar a enunciação do locutor. Situação lesiva para a compreensão acontece quando um destinatário, em alguma conferência ou aula magistral, não consegue processar a densidade semântica do discurso do locutor. Nesta situação o alocutário pode não dispor de tempo para realizar as inferências necessárias para construir uma “textbase” coerente. É toda a compreensão do discurso que fica comprometida, já que nestas condições, o ouvinte dificilmente construirá a representação de nível superior: o modelo de situação.

Em suma, podemos também dizer que a utilização da repetição, ao nível da produção, cria condições para que o locutor planifique a sua enunciação, em função das reacções que vai observando na sua audiência. A utilização da repetição pelo locutor tem um efeito “mirror” sobre o processamento do interlocutor.

O autor do nosso discurso faz, de forma evidente, uma utilização estratégica do recurso representado pela repetição. São as frases/proposições mais difíceis de processar, as frases complexas e as frases híbridas, que são mais investidas com este recurso de apoio.

Para concluir a nossa discussão, diremos que os efeitos da utilização da repetição não se exercem só ao nível da produção e da compreensão. A sincronização dos ritmos do locutor e do(s) interlocutor(es) facilitará uma relação de proximidade entre locutor e audiência e, contribuirá certamente para uma estabilidade ao nível do quadro interacional.

### **B. A reformulação parafrástica**

Gülich y Kotschi (1983; 1985; 1995) foram os grandes impulsionadores do interesse pela reformulação levada a cabo com a paráfrase. Estes autores perspectivam a reformulação como um processo de organização textual-discursiva. Textual porque consiste em conectar dois segmentos textuais (um segmento fonte e um segmento reformulador), estabelecendo entre eles uma relação de equivalência semântica mais ou menos intensa. Discursiva, porque

os locutores utilizam-na para resolver ou prevenir problemas de intercompreensão que poderiam ameaçar a qualidade da relação interlocutiva. No seio dos processos de composição textual-discursiva, estes autores apresentam a reformulação parafrástica como constituindo um mecanismo prototípico.

Assim, a afirmação de que os conectores guiam os interlocutores na direcção pretendida pelo locutor, também se aplica ao mecanismo de reformulação.

No quadro do discurso como negociação, Roulet (1987) considera que o mecanismo da reformulação não parafrástica, desempenha também um papel importante para a obtenção da completude monológica. Esta completude monológica é alcançada pelo emissor numa relação interlocutiva, quando a sua intervenção “não é percebida como deslocada, incoerente ou pouca clara (Roulet, 1987, p.111)”, pelo interlocutor. Uma completude monológica menos conseguida pode levar a que, a enunciação do locutor seja interrompida por pedidos de esclarecimento do interlocutor, e, no limite, pode levar o interlocutor a auto-excluir-se cognitiva e interacionalmente da relação interlocutiva. A utilização da reformulação, na modalidade não parafrástica, pode constituir um antídoto para esta situação pouco desejável. Quanto ao locutor, ele dispõe, em nosso entender, de dois meios para aprimorar a qualidade da completude monológica da sua intervenção, tudo dependendo do quadro em que se desenvolve a interação discursiva. Quando o interlocutor assiste fisicamente à enunciação e lhe são permitidas observações de insuficiência, o locutor deve registar essas manifestações verbais ou não verbais para avaliar a suficiência da completude da sua intervenção. Quando a relação ocorre num quadro de não co-presença entre locutor e alocutário, o locutor terá que jogar com a representação que elabora ou vai elaborando do processamento cognitivo dos seus interlocutores, distantes no espaço e no tempo. Esta situação é bem visível quando o locutor, antes de avançar com a sua progressão textual, explicita verbalmente, sob a forma de “reflexo” (Sánchez & Leal, 2001), a sua representação do contexto cognitivo do destinatário. Em qualquer das situações, é a instância destinatário que está na génese, de uma forma directa ou mediada, de alguma representação construída pelo locutor. Esta dinâmica é bem captada e explicada nos seguintes termos por Bernardez (2000) que retoma a exposição de Gülich e Kotschi (1983):

O locutor tenta sempre encontrar as expressões que melhor se ajustam à sua intenção comunicativa, mas dado que a sua actividade se dirige a um destinatário, cada enunciado deve ser visto como uma proposta que os interlocutores aceitarão ou recusarão. Deste modo, é o auditório quem decide se o enunciado satisfaz as necessidades comunicativas e, no caso de não o fazer, pede ao locutor que o complete, precise, explique ou corrija: quer dizer, o reformule. Também pode ser o próprio locutor quem sinta a necessidade de melhor explicar o que pretendia dizer, e que antecipando-se à solicitação do interlocutor, modifique alguma das suas formulações (p. 334).

Ao introduzir no seu texto uma reformulação, o locutor manifesta um comportamento cooperativo, já que ajuda o seu interlocutor a construir mais facilmente a sua compreensão. Desta forma, quer o locutor auto-desencadeie a reformulação ou o faça como forma de responder a uma reacção do interlocutor, ele estrará sempre empenhado em evitar obstáculos no plano da interlocução.

Este é o contexto discursivo e teórico em que a reformulação se apresenta como um mecanismo relevante: no plano textual, dissipa dúvidas que um primeiro dizer possa estar a suscitar no processamento do interlocutor; no plano interacional facilita que o interlocutor acompanhe ou pelo menos se mantenha próximo da enunciação do locutor.

Os estudiosos abordam a reformulação de várias formas: categorizam-na, sub-categorizam-na e atribuem-lhe funções várias, uns numa perspectiva textual, outros numa perspectiva interacional, outros ainda nas duas perspectivas em simultâneo.

A seguinte definição da reformulação, retirada de (Gómez, 2006) reflecte a forma como este mecanismo é consensualmente definido:

A reformulação é um procedimento de organização do discurso que permite ao locutor, voltar sobre um segmento anterior para o reinterpretar e o apresentar de forma diferente. O que caracteriza a reformulação, em contraste com outras funções discursivas é o processo retroactivo que permite explicar, rectificar, reconsiderar, recapitular ou distanciar-se de uma formulação prévia (p. 654)

A abordagem do mecanismo da reformulação é feita pelos seus estudiosos com base em dois tipos de relações: parafrásticas e não parafrásticas. Por isso a categorização discrimina entre reformulação parafrástica e reformulação não parafrástica.

A reformulação parafrástica caracteriza-se por, ao nível textual, estabelecer uma relação de equivalência semântica entre dois segmentos, independentemente do léxico ou construção sintáctica usados. Tratar-se-ia de, de forma simplista, dizer o mesmo com outras palavras.

A reformulação não parafrástica proposta por Roulet (1987, p. 115) retoma um segmento anterior com uma formulação nova, ligada a uma mudança de perspectiva enunciativa.

Devido às suas potencialidades funcionais, e fruto dos trabalhos de investigação, cada tipo de reformulação aparece ainda dividido em subgrupos. A reformulação parafrástica integra dois subgrupos.

Negróni (2009, p.51) divide a reformulação parafrástica em duas subcategorias: a reformulação parafrástica explicativa e a reformulação parafrástica rectificativa. A mesma autora divide a reformulação não parafrástica em quatro subcategorias: de recapitulação ou

condensação, de reforço argumentativo ou de mudança de orientação argumentativa, de distanciamento de algum aspecto da primeira formulação, de invalidação de algum aspecto da primeira formulação.

Nas suas configurações textuais, cada variedade de formulação aparece por regra marcada por um marcador próprio<sup>44</sup>. (Zorraquino & Portolés, 1999; Figueras, 2000; Gómez, 2006; Negroni, 2009; Bernardez, 2000; Gulich & Kotschi, 1983; Roulet, 1987). Para a identificação da reformulação introduzida explicitamente no texto com um marcador, seguimos de perto o trabalho de Negroni (2009, p. 51):

Marcadores de Reformulación Parafrástica

- *es decir, esto es, lo que es lo mismo, dicho de otro modo / de otra manera, (dicho) en otras palabras / en otros términos, vale decir, o sea, o, i.e.*, que aparecen especializados en las operaciones de reformulación explicativa;
- *(o) mejor dicho, (o) más bien, digo*, especializados en introducir reformulaciones rectificativas

Marcadores de Reformulación no Parafrástica

*a modo de conclusión, en síntesis, en resumen, en conclusión, en suma, recapitulando, en definitiva, cuyo semantismo indica que, en su reformulación no parafrástica, el locutor procede a una recapitulación o condensación de la formulación previa; después de todo, al fin de cuentas, al fin y al cabo, de hecho, en efecto, que prototípicamente indican: a) que el locutor ha reconsiderado los diversos elementos de su formulación previa, y b) que esa reconsideración lo lleva a reforzar la argumentación presentada en la primera formulación, o a ir en un sentido diferente. De todas formas/maneras/modos, de cualquier forma/modo/manera, en todo caso, al menos, en realidad, en el fondo, que tienden a señalar sistemáticamente operaciones de reformulación no parafrástica con grados diversos de distanciamento respecto de aspectos globales, graduales o de presentación de la primera formulación; en fin, (bueno) no, como marcadores de la operación mediante la cual el locutor invalida retroactivamente algún aspecto de su primera formulación*

### B.1 Resultados (Vide Anexo 9b)

Na Tabela 43, a seguir, apresentamos os resultados procedentes do Anexo 9b, referentes ao total das situações de utilização da reformulação parafrástica, assim como à sua distribuição por tipos:

---

<sup>44</sup> Demos conta destes marcadores na 1ª parte do nosso trabalho.

Tabela 43

Dados indicativos da presença da reformulação parafrástica

Reformulação parafrástica explicativa	Reformulação parafrástica correctiva
8	1

O tipo de reformulação parafrástica utilizado pelo locutor é quase exclusivamente a “reformulação parafrástica explicativa”.

Quanto ao marcador utilizado para explicitar textualmente a marcação a situação é a seguinte (Tabela 44):

Tabela 44

Dados referentes aos marcadores da reformulação parafrástica

Marcador de Reformulação parafrástica explicativa e nº de ocorrências	Marcador de Reformulação parafrástica correctiva
<i>Quer dizer:</i>	6
<i>Isto poderia querer dizer:</i>	1
<i>Ou seja:</i>	1

O marcador preferido pelo locutor para a marcação da reformulação parafrástica é “quer dizer”, com 6 ocorrências. O locutor utiliza, num dos casos, uma versão de “quer dizer”, em que introduz o elemento de modalidade “poderia”, com o qual ele se distancia, de certa forma, da tonalidade assertiva que podemos reconhecer no marcador “quer dizer”. O marcador de reformulação parafrástica “ou seja” é utilizado pelo autor uma só vez. Este marcador “ou seja” é considerado o reformulador prototípico do discurso oral (Figueras, 2000). Tanto “quer dizer” como “ou seja” anunciam informação relevante, para explicitar, de forma insistente, o conteúdo explícito transmitido no “dictum” anterior. Negroni (2009) desenvolveu um estudo em que compara propriedades do artigo científico, do discurso científico de divulgação ou vulgarização e produções discursivas correspondentes a trabalhos de estudantes universitários. Na tabela seguinte, adaptada, apresentamos alguns dados que nos permitem contrastar os dados do nosso discurso com os dados apurados por esta autora, nos discursos científicos de “experts”.

**Tabela 45**

*Marcadores de reformulação parafrástica*

	Fonte		
	Artigo Científico*	Comunicação/Discurso* de divulgação	Nosso discurso
Nº de palavras	36.615	37.677 palavras	4151 palavras
Nº de casos de Reformulações parafrásticas	78 casos (2,22 por cada 1000 palavras)	118 casos (3, 13 por cada 1000 palavras)	8 casos
Íncidência por 1000 palavras	2,22 por 1000 palavras	3,13 por 1000 palavras	1,92 por 1000 palavras

*\*(Adaptado de Negroni, 2009)*

Quando os destinatários assistem à enunciação do locutor, a incidência é mais baixa. Os valores para o artigo científico e para o nosso discurso estão mais próximos. Na situação do discurso de divulgação científica pela tecnologia dos “médias”, a reformulação parafrástica está mais presente. Esta mesma autora apresenta-nos os dados constantes na Tabela 46, da página seguinte, referentes à ocorrência dos marcadores de reformulação parafrástica explicativos.

No nosso discurso, a incidência da marcação textual com o marcador “quer dizer” é superior à verificada no artigo científico e próxima à de discurso de divulgação. O recurso ao marcador de reformulação parafrástica “ou seja” é pouco expressivo em qualquer das situações consideradas.

**Tabela 46**

*Dados indicativos da ocorrência dos marcadores explicativos de reformulação parafrástica*

	Fonte		
	Artigo Científico*	Comunicação/Discurso de divulgação*	Nosso discurso
“Quer dizer”	32	42	8
“ou seja”	0	2	1
Íncidência por 1000 palavras (“quer dizer”)	0,87	1,11	1,9

*\*(Adaptado de Negroni, 2009)*

## **B.2 Discussão**

A reformulação parafrástica é um comportamento textual do locutor, que surge quando a completude monológica do seu enunciado (Roulet & al., 1985) é considerada, por alguma das partes, insuficiente. A percepção dessa insuficiência pelo locutor, nos discursos monológicos, tem origem na monitorização que ele, locutor, faz do seu enunciado, em conexão com alguma mobilização da representação das necessidades do locutor, ao longo da sua enunciação, sem que haja necessariamente qualquer reacção manifesta do alocutário. Esta última situação acontece quando o locutor representa meta-cognitivamente o seu interlocutor, principalmente quando o discurso se apresenta de forma monológica: uma aula magistral um artigo científico ou uma conferência. A reformulação pode igualmente acontecer nas situações de interlocução em que é permitido ao interlocutor dispor de “turnos próprios”. Nesta situação, a insuficiência de completude monológica é sinalizada explicitamente pelo interlocutor que formula um pedido de clarificação.

A função da reformulação, em qualquer caso, parece ser a de prevenir ou resolver eventuais ou reais problemas de intercompreensão entre interlocutores. Parece-nos pois um mecanismo textual discursivo de suporte á actividade interpsicológica no sentido vygotskiano. Por isso, a reformulação traduz um comportamento colaborativo, no seio desta dinâmica interpsicológica.

A função de clarificação da reformulação parafrástica tem, no nosso discurso, uma expressão similar á encontrada noutros contextos discursivos. Esta presença do esforço clarificador do nosso docente já foi anteriormente evidenciada, aquando do estudo da coesão.

No nosso discurso, é notório o uso exclusivo que o locutor faz da reformulação parafrástica explicativa. Esta exclusividade acentua, a nosso ver, o esforço de clarificação. Sendo a reformulação parafrástica explicativa, a mais utilizada, pensamos que os interlocutores ficam mais protegidos em termos de exigência cognitiva. Isto porque este tipo de reformulação não adiciona muita informação nova e, assim sendo, não contribui para o avolumar da densidade semântica do texto.

No quadro em que a interlocução ocorre, uma lição magistral, há certamente que considerar um factor que facilita que o locutor, ao longo da sua enunciação, possa mobilizar permanentemente uma representação da mente dos seus interlocutores. Ambas as partes, locutor e interlocutores, partilham uma história interlocutiva, que foram construindo ao longo das aulas anteriores. Tal não acontece por exemplo numa conferência em que locutor e interlocutor participam pela primeira vez numa dinâmica interlocutiva.

## **C. A recapitulação**

No seu Modelo Estratégico de Compreensão, van Dijk e Kintsch (1983) consideram o resumo, ou seja para nós o processo de condensação de informação, como um mecanismo essencial ao

processo de compreensão que envolve a construção de uma macroestrutura textual. Esta macroestrutura tem semanticamente a forma de uma rede de macroposições, gerada automaticamente por quem processa o discurso. Estas macroposições condensam a informação proveniente das sequências de microposições derivadas da estrutura de superfície do texto, isto é da estrutura local. A representação formada com os elementos da estrutura local é designada neste modelo “texto-base”. As macroposições, por se tratar de posições que operam a um nível global, constituem unidades semânticas globais. A rede de macroposições mobilizadas ao longo do processamento do discurso, constitui a macroestrutura do discurso. As macroposições resultam da aplicação de macrorregras de redução (“deletion, generalization, construction, delection-construction”) que reorganizam a informação do texto-base, dando-lhes a forma condensada de pontos mais importantes, aqueles que ficarão na memória de quem processou o discurso e, a partir deles construiu uma compreensão, que estes autores designam “modelo de situação”. A aplicação das macrorregras é feita de forma automática por quem processa o discurso, isto é, sem que se tenha necessariamente consciência desta aplicação. Porém os locutores deixam frequentemente no texto dos seus discursos, sinalizações explícitas da macroestrutura textual: títulos, subtítulos, frases, indicação de tema etc.

Temos vindo a afirmar que quanto mais ostensiva for a sinalização textual, nos vários níveis de construção do texto, mais rápida será a compreensão, por duas ordens de razões: em primeiro lugar uma sinalização explícita guia o interlocutor na direcção da interpretação desejada pelo locutor e, em segundo lugar, uma sinalização bem conseguida guia o interlocutor para os aspectos mais importantes, sejam eles textuais, relacionais, cognitivos e até emocionais.

No nosso trabalho, consideraremos as recapitulações como mecanismos de construção do texto que correspondem, no modelo de Van Dijk e Kintsch (1983), a macroposições representadas explicitamente no texto do discurso. Estas macroposições, em forma de recapitulações, ajudam o interlocutor a construir a macroestrutura do texto que vai processando. As recapitulações são particularmente eficientes nesta função de guiarem o interlocutor para a macroestrutura do texto, quando estão sinalizadas no texto com marcadores como *resumindo, de forma breve, recapitulando, em suma, concluindo, etc.*

Nesta parte do nosso trabalho, iremos observar, a forma como o autor do discurso utiliza as recapitulações marcadas textualmente, para guiar o interlocutor para a sua proposta de macroestrutura.

A recapitulação apresenta-se como um mecanismo de retoma de “dizeres anteriores”, não para simplesmente os repetir ou expandir, mas para os condensar e lhes dar a forma de pontos importantes. É um mecanismo que releva da organização global do discurso e não da organização de superfície.

Na linha de investigação desenvolvida na Faculdade de Psicologia da Universidade de Salamanca, a recapitulação é assim descrita (Sánchez & al., 1994): “As recapitulações formulam expressamente as macroproposições do discurso, e por definição, constituem um indicador da sua coerência global” (p. 61)

Para operarmos na identificação da marcação textual das recapitulações valer-nos-emos fundamentalmente de algumas classificações disponíveis na literatura da área (Zorraquino & Portolés, 1999; Rodríguez & Adarve, 2005; Saez, 2003; Amorim, 2009).

### **C.1 Resultados (Vide Anexo 8)**

Antes de procedermos ao apuramento dos dados, verificamos quais os marcadores que constavam nas classificações que consultamos, assim como a frequência com que apareciam. O resultado da pesquisa aparece na Tabela 47 da página seguinte.

Consideramos ainda que, no texto do nosso discurso, a marcação textual das recapitulações (marcação forte) pode acontecer com alguma versão dos marcadores constantes na tabela anterior ou ainda (marcação débil), com algum outro marcador não tão específico, mas dotado de polifuncionalidade, ou com algum outro mecanismo.

O número de recapitulações observadas (Anexo 8 - segmentação: recapitulações) eleva-se a quatro. A marcação textual destas recapitulações é realizada:

- Uma vez com “bem” (segmento 33).
- Uma vez com “por conseguinte” (segmento 47).
- Uma vez com o prefaciador “parece claro” (segmento 60).
- Uma vez com o marcador “Então” conjuntamente com o prefaciador “parece claro” (segmento nº 87).

**Tabela 47**

*Frequência com que os marcadores de recapitulação aparecem nos estudos consultados*

<b>Marcador</b>	<b>Frequência</b>
Em resumo	5
Em conclusão	4
Em suma	3
Em síntese	3
Recapitulando	2
Concluindo	2
Brevemente	1
Em conjunto	1
Para resumir	1

## C.2 Discussão

Não encontramos nenhum segmento textual marcado com algum dos marcadores recolhidos na Tabela 47, pelo que concluímos que as recapitulações apuradas são “débeis”. É mais investida, de forma textualmente explícita, a micro estrutura de donde se deriva a representação correspondente ao “texto base”, do que a organização global do discurso ou macroestrutura. Detectamos alguns segmentos textuais não marcados, aos quais o interlocutor pode atribuir uma função de recapitulação (Por exemplo segmentos 61, 70, 73). Seria mais fácil para os interlocutores, poderem contar com uma marcação textual explícita, com a qual o locutor os guiaria para a sua proposta de macroestrutura do discurso.

### 6.1.2.3.2 Nível do processo de elaboração e expansão

#### A. O exemplo

O exemplo, embora constituindo também um processo de reactivação de informação anterior, expande essa informação, apresentando-a novamente de uma forma mais concreta. Segundo Beishuizen et al. (2003), os exemplos constituem apoios cognitivos (“*cognitive supports*”) para a compreensão de textos expositivos. O efeito facilitador sobre a compreensão advém do facto de os exemplos representarem os princípios e os conceitos a um nível concreto. O padrão de utilização dos exemplos, nos livros destinados ao estudo, é o seguinte: os conceitos e princípios são primeiro apresentados sob a forma de ideias principais; estas ideias principais são logo de seguida ilustradas com exemplos.

Se a presença dos exemplos, nos livros de textos, documenta a sua importância para o processo de compreensão, o mesmo se pode dizer da sua presença sistemática e indispensável nos dicionários (Gishti, 2012), porque o exemplo esclarece a definição.

Os exemplos também dispõem de marcadores explícitos para sinalizar a sua presença no texto: *por exemplo, concretamente, especialmente, em particular, vejamos um caso; para ilustrar, documentando, exemplificando*

#### A.1 Resultados (Vide Anexo 9a)

Na recolha de dados consideramos os segmentos textuais que configuram operações de exemplificação marcadas com algum conector.

Identificamos ao todo (Anexo 9a) 10 frases/proposições cuja composição integra um segmento que instancia uma operação de exemplificação. Todos estes segmentos estão prefaciados com o mesmo conector, “*por exemplo*”.

#### A.2 Discussão

A frequência de ocorrência deste conector “*por exemplo*” (10 vezes) é bastante significativa no universo de utilização de todos os conectores, que se cifra em 76 ocorrências (Tabela 6). Em termos percentuais, a ocorrência deste conector corresponde a 13,16 % do total da

utilização de conectores. Por outro lado, tal como indicamos na Tabela 6, este conector pertence ao conjunto dos conectores que realizam operações coesivas de clarificação. Estas operações coesivas de clarificação constituem um recurso coesivo predominante do nosso locutor. Estas operações de clarificação cifram-se em 24 ocorrências (Tabela 6), isto é 31, 58 % do total de operações coesivas em que se utilizam conectores. Vemos pois que as 10 ocorrências de operações de exemplificação têm uma expressão numérica significativa no universo das operações de clarificação (24) e por via disto no contexto geral da coesão marcada com conectores.

É igualmente interessante verificar a distribuição das ocorrências das operações de exemplificação pelos tipos de frases/proposições (Anexo 9a ):

- Frases/proposições complexas: 6 das 10 ocorrências
- Frases/proposições híbridas: 3 das 10 ocorrências
- Frases compostas: 1 ocorrência

Observamos que são as frases/proposições com maior dificuldade de processamento (Frases/proposições híbridas e complexas) que mais beneficiam do apoio de clarificação, representados pelas operações de exemplificação.

Com as operações de exemplificação, o locutor recorre a casos particulares para representar uma situação que apresentou previamente em termos gerais ou abstractos. Esta ilustração, com casos concretos, torna a informação em curso mais acessível ao alocutário. Assim sendo a operação de exemplificação transcende o plano informativo e revela igualmente um carácter interacional, já que promove o conforto cognitivo do interlocutor.

#### **B.A reformulação não parafrástica**

Tal como referimos a propósito da reformulação parafrástica, a reformulação não parafrástica, introduzida por Roulet (1987), caracteriza-se também por retomar um *dictum* imediatamente anterior. Porém, em vez de estabelecer com esse *dictum* de referência uma equivalência semântica, introduz uma mudança de perspectiva enunciativa, criando desta forma um distanciamento entre a expressão de referência (o *dictum* anterior) e o novo *dictum* reformulador. No plano informativo a utilização da reformulação não parafrástica pelo locutor acontece quando, no seu esforço de construção da completude monológica, ele considera que uma sua primeira formulação não expressa de forma adequada o que pretende transmitir ao(s) locutor(es) e que deve empregar uma nova formulação linguística para melhor realizar a sua intenção comunicativa. O locutor avisa o alocutário sobre a mudança de perspectiva com a utilização de um marcador. Trata-se assim de um mecanismo de construção textual que é utilizado pelo locutor, na formulação da sua enunciação. Por outro lado trata-se de um mecanismo de expansão textual porque, ao abandonar uma perspectiva anterior e ao adoptar em alternativa uma nova perspectiva, expande o texto noutra direcção.

Negroni (2009) enquadrando-se nas contribuições clássicas de Gulich e Kotschi, e de Roulet, distingue quatro subtipos de reformulações não parafrásticas. Cada subtipo tem os seus marcadores próprios e, representa um acontecimento de distanciamento próprio relativamente ao *dictum* reformulado.

Seguidamente, reproduzimos uma adaptação da classificação proposta por Negroni (2009), excluindo desta classificação as reformulações parafrásticas, que tratamos simplesmente como mecanismos de retoma de informação prévia.

Tabela 48

*Subtipos de reformulações não parafrásticas*

Subtipos	Marcadores de reformulação não parafrástica
<i>Subtipo 1: o locutor:</i>	<i>Depois de tudo, a final de contas, ao fim e ao cabo, na verdade, com efeito</i>
<b>a. Reconsidera os diversos elementos da sua formulação prévia.</b>	
<b>b. Essa reconsideração reforça a linha argumentativa prévia ou toma uma nova direção.</b>	
<i>Subtipo 2: Operações reformulativas com graus diversos de distanciamento da primeira reformulação.</i>	<i>De todas as formas / maneiras/ modos, de qualquer forma/modo/maneira, em todo o caso, pelo menos, na realidade, no fundo</i>
<i>Subtipo 3: invalidação retroactiva de algum aspecto da sua primeira formulação.</i>	<i>Em fim, (bem) não.</i>

*Adaptado de Negroni (2009)*

### B.1 Resultados

Na nossa exploração apenas descortinamos uma reformulação que obedece aos critérios apresentados por Negroni.

“Chama-se a atenção do sujeito para que veja algum outro estímulo que aparece em outro lugar na sala, (→ elemento fonte) **em fim** qualquer tarefa, que suponha que o sujeito se vai distrair em alguma medida da situação ou do contexto sexual que foi criado (→ elemento reformulador)”.

Negroni (2009) informa-nos dos resultados do seu estudo sobre a reformulação não parafrástica. Estes resultados constam na Tabela 49 da página seguinte.

Se compararmos os dados da Tabela 45 com os dados da Tabela 49, observamos que a frequência de ocorrências das reformulações não parafrásticas é inferior à frequência de ocorrências das reformulações parafrásticas, no mesmo corpus analisado. Isto significa, de alguma maneira, que, em todos os gêneros analisados, os locutores preferem estabelecer as equivalências semânticas próprias das reformulações parafrásticas do que as mudanças de perspectiva enunciativa, próprias das reformulações não parafrásticas.

**Tabela 49**

*Dados referentes à utilização da reformulação não parafrástica em várias situações discursivas*

	Fonte		
	Artigo Científico*	Comunicação/Discurso de divulgação*	Nosso discurso
Nº de palavras	36.615	37.677 palavras	4151 palavras
Nº de casos de Reformulações não parafrásticas	42 casos	55 casos	1 caso
Íncidência por 1000 palavras	1,20 (por 1000 palavras)	1,46,13 (por 1000 palavras)	0,24 (por 1000 palavras)

*Retirado de Negroni (2009)*

Também o nosso locutor segue este padrão de construção textual:

Tabela 45: 8 casos; Tabela 49: 1 caso (8>1)

Porém, o nosso locutor continua, também nesta modalidade reformulativa não parafrástica, menos exuberante que os “experts” do estudo de Negroni.

## **B.2 Discussão**

Somos de opinião que um número excessivo de reformulações não parafrásticas levar-nos ia a considerar o locutor pouco seguro, na formulação da sua enunciação. Se fizermos fé na excelência dos “experts” dos artigos científicos, uma taxa de incidência de 1,2 de formulações não parafrásticas por cada 1000 palavras, corresponderia a uma situação prototipicamente ideal. Os “experts” dos discursos de divulgação elevam essa incidência para 1,46. Tal poderia significar que a reformulação não parafrástica se ajusta melhor a uma interação discursiva em que o objectivo é a divulgação de conhecimento, junto de um público heterogéneo, em que o locutor tem que meta-representar mais discriminadamente as mentes dos seus interlocutores. Se assim for, a existência de uma história discursiva co-construída e

partilhada, como é o nosso caso em análise, pode reduzir a necessidade de episódios de reorientação da enunciação.

De qualquer forma, parece-nos que, para o interlocutor, é mais fácil seguir uma linha informativa de continuidade, do que proceder a excessivas reorientações de processamento da informação enunciada pelo locutor, resultantes de alguma fragilidade ao nível da planificação do discurso. Não negamos, porém, que a reorientação enunciativa, quando estrategicamente orientada para as necessidades do alocutário, pode ter um efeito facilitador para a obtenção da completude dialógica (interacional) de que nos fala Roulet et al. (1985).

### **C. A evocação**

A perspectiva de co-construção do sentido durante a interação interlocutiva exige a existência de um espaço comum de referenciação. Esta noção de terreno comum ou partilhado teve a atenção de Clark (1992). Este terreno comum agrega conhecimentos, hipóteses e crenças partilhadas. Os participantes na interação interlocutiva vão construindo uma representação pessoal de terreno comum, que previne o aparecimento de desentendimentos e de ambiguidades. Nesta perspectiva, esta noção de terreno comum é benéfica para o êxito da relação interlocutiva, mas é na relação interlocutiva que é construída. Desta forma, afigura-se-nos que a intercompreensão e a construção de um terreno comum se condicionam mutuamente. Esta representação de terreno comum pode permanecer implícita ao longo da interação interlocutiva, mas, o locutor precisa, em determinados momentos estratégicos, de ter garantias explícitas da existência desse terreno comum, onde coexistem conhecimento geral partilhado e elementos co-construídos ao longo da interação. Estes elementos co-construídos ao longo da interação interlocutiva configuram a memória discursiva interacional. A compreensão construída ao longo da interação interlocutiva é uma intercompreensão que resulta de um processo partilhado de constituição de um espaço de referenciação, que os participantes conservam na sua memória interacional.

A investigação sobre a compreensão de discursos chama, de facto a atenção para a existência de mecanismos textuais-discursivos, que o locutor utiliza para construir explicitamente com os seus interlocutores, uma representação partilhada de terreno cognitivo comum. Estes mecanismos textuais-discursivos aparecem na investigação com a designação geral de evocação (Sánchez & al., 1994).

“A evocação refere-se às manifestações dos professores em que se enunciam conhecimentos que se consideram conhecidos pelos alunos. [...]. A evocação pode ser de conhecimentos da vida extra-escolar ou de outras actividades académicas” (p. 56).

A evocação expande o discurso ao conectá-lo com o conhecimento prévio, guardado pelos participantes numa interação concreta ou com o conhecimento guardado na memória interacional destes mesmos participantes. Do ponto de vista funcional, o processo da

evocação recupera, para a memória de trabalho, um conhecimento necessário para o desenvolvimento da compreensão do conteúdo que está a ser ou vai ser abordado. Mas, também pode recuperar para a memória de trabalho, algum conhecimento ou crença que o locutor considere inapropriados para a construção da compreensão pretendida e que é necessário remover da mente dos interlocutores. Esta é a função do texto refutativo “text refuting” (Kendeou & Broek, 2007). Sánchez et al. (2012) apresentam-nos uma diferenciação esclarecedora dos mecanismos textuais-discursivos que promovem, mediante um mecanismo de evocação, a integração de texto-conhecimentos do interlocutor: reflexos, evocações, revisões, refutações. Não deixam de chamar a atenção entre a similitude da função da “evocação”, tal e como a temos vindo a considerar, e a função dos “organizadores prévios”, na teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (1968): funcionam como uma espécie de ponte, para conectar informação ou conhecimentos prévios com nova informação ou conhecimentos novos.

Se a “evocação” como dispositivo discursivo-textual, não tem recebido muita atenção na investigação (Ibarra, 2009, p.43), o seu parente cognitivista ausubeliano, o “organizador prévio”, afirmou-se definitivamente como um recurso central, na teoria cognitiva da aprendizagem significativa. Pode-se dizer que a “evocação” tem a mesma função do “organizador prévio”, porque facilita o relacionamento da nova informação com algum aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo.

### **C.1 Resultados (Vide Anexo 10)**

Na Tabela 50, a seguir, expomos o cômputo das evocações apuradas e a fonte do conhecimento evocado.

Podemos observar que o recurso à “evocação” está condensado na parte inicial do discurso. Três ocorrências acontecem nas três frases iniciais (Anexo 10, nº 1, 2 e 3), todas elas invocando inequivocamente a história interacional. As outras três aparecem um pouco mais distantes do início do discurso (Anexo 10, nº 39, 40, e 42), mas ainda assim, próximas do início do discurso, que sequencia 119 frases/proposições. Esta posição inicial das evocações traduz a estratégia do locutor de construir um contexto informativo partilhado, de suporte à introdução de nova informação.

**Tabela 50**

*Cômputo das evocações e fonte de conhecimento evocado*

<b>Evocações</b>	<b>Fonte do conhecimento evocado</b>
4	Memória interacional
2	Co-texto (memória discursiva)
0	Conhecimento geral
0	Conhecimento de domínio específico

Podemos observar, por outro lado, que o processo de integração ‘informação textual nova - conhecimentos ‘prévios’, requisita a informação prévia, principalmente da memória interacional (4 das 6 evocações: nº 1, 2,3 e 40), o que acentua a importância concedida pelo locutor ao carácter co-construído de uma espécie de memória discursivo-interacional. Quanto às duas outras evocações (nº 39 e 42), elas encadeiam com elementos presentes no co-texto co-construído pelos interlocutores.

### **C.3 Discussão**

Parece-nos evidente que todas as evocações identificadas se ancoram no terreno comum da informação partilhada.

A evocação apresenta a função que a teoria da aprendizagem significativa atribui aos organizadores prévios. A evocação constitui, por isso, uma estratégia instrucional facilitadora da aprendizagem significativa: as evocações servem de ponte entre o que o aprendiz já sabe e o que o docente considera que o aprendiz precisa de saber (Ausubel, 1963, 1968, 1978, Ausubel & al.,1980). As evocações são coerentes com o pressuposto da teoria da aprendizagem significativa, de que o factor mais importante que influencia a aprendizagem, é aquilo que o aprendiz já sabe.

É interessante verificar como o recurso á evocação, para além das funções textuais e cognitivas de conectar informação prévia com informação nova, se constitui como um espaço discursivo, para expressar relações de poder entre os intervenientes, na interlocução e, define os seus papéis participativos. Isto significa que também as evocações, tal como outros mecanismos textuais, cumprem uma função de guia relativamente aos interlocutores, que vai além da integração da informação textual. Esta função de guia aparece na forma como o locutor prefacia textualmente as evocações. Os prefaciadores que marcam textualmente as evocações apresentam-se de forma diversa, quer do ponto de vista textual quer do ponto de vista interacional. As duas primeiras evocações estão prefaciadas com duas formas Imperativas (a nº 1 com “lembrai-vos” a nº 2 com “recordai”). Estas duas evocações têm um forte impacto interacional. Trata-se pois de uma apelo enérgico e exortativo a que os interlocutores se centrem na história conversacional. A terceira evocação apresenta-se na forma de elaboração de uma etiqueta global (“coisas”) que não envolve directamente nem locutor nem interlocutores, e por isso tem um sentido fundamentalmente textual. A quarta evocação é prefaciada com “E ao princípio dizíamos que”; nesta situação a enunciação acontece no modo “nós”. Interacionalmente, esta forma enunciativa configura, na óptica do locutor, uma situação colaborativa entre locutor e interlocutor, uma relação de proximidade, uma relação de poder simétrico. O locutor continua a produzir a sua enunciação num registo colaborativo e de proximidade.

A quinta evocação é particularmente interessante do ponto de vista interacional. O locutor abandona o tom autoritário das formas imperativas anteriores e prefacia esta evocação com

uma expressão de modalidade atenuadora “creio que” seguida de um “nós” (comentávamos) que atenua ainda mais uma eventual ameaça para as “faces” dos interlocutores. A sexta evocação é prefaciada com “Digo que em princípio tínhamos dito, tínhamos dito”. Esta prefaciação é iniciada com “Digo” que reforça a posição de autoridade do locutor, mas é de imediato abandonada com a substituição de “Digo” por “tínhamos dito”, formula esta que é reforçada com a repetição “tínhamos dito”.

Em suma pensamos que o modo de formulação textual das evocações, assim como de outros mecanismos textuais, produz efeitos interacionais que, por sua vez, promovem no interlocutor maior ou menor motivação e serenidade emocional para participar na interação interlocutiva.

#### **D. A inserção.**

Nesta parte da nossa investigação a nossa intenção é abordar a presença de inserções parentéticas no nosso discurso em análise, já que consideramos como muitos outros (Jubran, 1996a, 1996b, 2006a 2006b; Castilho, 1998; Roulet 2004) que elas surgem com regularidade no processo de elaboração textual.

Procederemos a esta abordagem dentro da concepção de discurso de Palo Alto e que nos autoriza a considerar, tal como outros (Jubran, 2006<sup>a</sup>; 2007) que os factores interacionais são constitutivos do texto. Continuamos pois vinculados ao pressuposto de que na superfície textual, isto é na materialidade linguística do texto, é possível detectar marcas do processamento formulativo-interacional.

Na perspectiva textual-interactiva, as inserções integram os processos de construção textual-discursiva ditos de desactivação (Castilho 1998). Isto porque a introdução, no fluxo informativo, de uma ruptura ou suspensão do tópico, constitui um traço característico deste mecanismo de construção textual. Com este processo de ruptura ou suspensão, o locutor desvia o seu foco do tópico discursivo e orienta temporariamente a sua formulação para outros aspectos que ele considera relevantes, neste momento preciso da sua enunciação ou da interlocução.

Outros autores de proveniência disciplinar diferente definem a construção parentética de forma similar, para não dizermos idêntica (Dupriez; Apothéloz & Zay, citados por Roulet, 2004, p. 7 e também por Berrendonner, 2008 ) insistindo sempre na ideia de interrupção do tópico em curso. Roulet (2004) enquadra o mecanismo das inserções parentéticas no seu modelo, afirmando que “elas são motivadas pela preocupação do locutor/escritor em satisfazer ‘on line’ a completude monológica” (p.12) da sua intervenção. Acrescenta ainda de forma esclarecedora:

[...] o locutor/escritor esforça-se sempre em construir uma intervenção que seja clara e completa para o destinatário, combinando constituintes ligados por relações textuais [...], mas é sempre o destinatário que avalia em última instância esta completude; o locutor/escritor planifica e produz, por conseguinte, progressivamente o seu discurso a partir das hipóteses que faz sobre o estado dos conhecimentos e sobre as avaliações de completude do destinatário, mas pode ser levado a rever essas hipóteses ‘on line’ em qualquer momento, em função de factores diversos (percepção brusca de um implícito indesejável no seu próprio discurso, mímica do interlocutor, etc.) ( p.12).

Consideramos ainda, que as inserções parentéticas, ao incluírem no texto outros aspectos desviados do tratamento topical, se constituem também como um mecanismo de expansão discursiva.

A literatura consultada forneceu-nos algumas classificações das inserções parentéticas, para operarmos neste domínio da construção textual.

Jubran (2006b) propõe-nos quatro grandes classes de inserções parentéticas tendo como critério o aspecto que focalizam:

1. Um conjunto de inserções centradas na formulação do tópico abordado no texto.
  - a) Inserções focalizadoras do conteúdo topical mediante a utilização da “exemplificação, do esclarecimento, da ressalva, do retoque e da correcção”.
  - b) Inserções focalizadoras da “formulação linguística do tópico, que cumprem uma função metalinguística”.
  - c) Inserções focalizadoras da estruturação tópica, cuja função é evidenciar a estrutura textual.
2. Inserções com o foco no locutor: mediante estas inserções o locutor projecta-se no texto.
3. Inserções com foco no interlocutor: servem para materializar a “presença do interlocutor no texto e cumprem uma função no plano interacional”.
4. Inserções focalizadoras do acto comunicativo. São aquelas que apresentam maior desvio relativamente ao tópico discursivo e fixam-se exclusivamente na interação verbal.

Corminboeuf et al. (2010) oferecem também uma classificação das inserções, tendo por base a gestão da informação discursiva e a gestão e monitorização da relação interlocutiva. Também eles diferenciam quatro grupos de inserções:

1. Inserções com função modal-avaliativa

2. Inserções com função fática-conativa
3. Inserções com função metadiscursiva
4. Inserções com função explicativa.

Com base nas classificações anteriores, as inserções parecem desempenhar funções particularmente, ao nível textual, ao nível da relação entre o locutor e o texto e ao nível interacional (relação entre locutor e alocutário). É com estes instrumentos conceptuais e operatórios que nos propomos abordar as inserções, no nosso discurso em análise.

#### D.1 Resultados (Vide Anexo 12)

As inserções constituem o espaço discursivo onde mais se tecem relações de todo o tipo: do locutor com a dimensão textual, do locutor com a dimensão epistemológica do conhecimento textualizado, do locutor com o seu alocutário e vice-versa.

A tabela seguinte fornece-nos os dados referentes às inserções, procedentes do nosso discurso

**Tabela 51**

*Dados referentes à presença das inserções*

**Legenda:**

**1. Inserções focadas no texto**

**Tipo 1:** metadiscursiva de evidencialidade

**Tipo 2:** explicativa - reforço da explicação

**2. Inserções focadas no locutor**

**Tipo 3:** modal-avaliativa

**Tipo 4:** assunção de pilotagem discursiva

**3. Inserções focadas na interação**

**Tipo 5:** Interacional fática (foco no interlocutor), centrada na completude monológica

**Tipo 6:** Interacional dialógica: visa a obtenção da completude dialógica / interacional (centrada na progressão da interação discursiva)

**Tipo 7:** Interacional cognitiva: monitorização do processamento cognitivo do alocutário

Tipo de frase	Classe 1: Inserções focadas no texto		Classe 2: Inserções focadas no locutor		Classe 3: Inserção focada na interação			Total
	Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3	Tipo 4	Tipo 5	Tipo 6	Tipo 7	
Simple	1			1	2	1	1	6
Composta		1	1	2	3	1	0	8
Complexa	11	2	7	5	15	8	3	51
Híbrida	8	1	8	2	13	7	2	41
<b>Total 1</b>	<b>20</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>10</b>	<b>33</b>	<b>17</b>	<b>6</b>	<b>106</b>
<b>Total 2</b>		<b>24</b>		<b>26</b>		<b>56</b>		<b>106</b>

Com base nas classificações evocadas, consideramos que as inserções observadas se poderiam classificar e tipificar tal como consta na legenda que antecede a tabela anterior.

Uma primeira observação geral leva-nos a apontar o número elevado de ocorrências das inserções, 106, num discurso constituído por 119 frases/proposições. Este número significativo traduz a amplitude de utilização deste mecanismo discursivo, durante muito tempo excluído dos estudos sobre o discurso. O índice de incidência calculado sobre 1000 frases/proposições é de 890.76.

Nesta primeira observação geral, insistimos na presença das inserções, assinalando a diversidade das funções que as inserções cumprem. Tentámos, com base em estudos documentados, abarcar esta heterogeneidade funcional das inserções, no discurso em análise, propondo operar com três classes de inserções e 7 tipos.

A primeira classe integra as inserções focalizadas sobre o texto. Com as inserções do “Tipo 1”, o locutor realiza uma função metadiscursiva de evidencialidade, isto é, destaca a importância particular de algum constituinte textual. Com as inserções do “Tipo 2” o locutor reforça alguma explicação.

A segunda classe integra as inserções focalizadas sobre o locutor. A inserção modal-avaliativa (Tipo 3) contém uma apreciação subjectiva do locutor relativamente a algum aspecto da sua enunciação, tal como por exemplo a validade epistemológica de alguma informação. Com a inserção de “assunção de pilotagem” (Tipo 4), o locutor manifesta a sua intenção de assumir a pilotagem ou condução do discurso.

A terceira classe integra as inserções focalizadas na interação. Esta terceira classe reúne mais um tipo, do que as duas classes anteriores, o que constitui uma nota da sua importância estratégica para a interlocução. Com a inserção “interacional/fática” (Tipo 5) o locutor verifica, a meio da sua intervenção, se o seu esforço satisfaz a exigência de “completude monológica”. Com a inserção “Interacional dialógica” (Tipo 6), o locutor avalia a completude dialógica da interação, isto é recolhe a avaliação do locutor, relativamente à progressão da interação discursiva. Com a inserção do tipo “Interacional cognitiva” (Tipo 7), o locutor guia algum dos mecanismos do processamento cognitivo do alocutário.

Ainda nesta observação geral, convém salientar o que nos parece ser a utilização estratégica das inserções. De facto na Tabela 51, detectamos o tipo de inserção mais frequente em relação com o tipo de frase/proposição, em que aparecem inseridas. Nesta consideração estratégica convém acrescentar que o número de inserções varia de frase para frase. Algumas frases/proposições contêm apenas uma inserção (Frase nº 4, Anexo 12) ou até um máximo de 4 inserções (Frases 25, 31e 33, Anexo 12). Quando existe mais do que uma inserção na frase, estas são por norma de tipo diferente. Por exemplo a frase 25, contém uma Inserção

metadiscursiva de evidencialidade (Tipo 1) e três inserções interacionais fáticas (Tipo 5); a frase 31 contém uma inserção de assunção de pilotagem (Tipo 4), duas inserções interacionais fáticas (Tipo 5) e uma inserção interacional dialógica (Tipo 6).

Uma observação inter-classes e intra-classes mais detalhada (com as medidas *ratio* e *percentagens*) dos dados apresentados na Tabela 51, permite-nos rastrear, de forma mais fina, alguns aspectos ligados à utilização das inserções.

Começemos com a observação inter-classes.

Na tabela seguinte (Tabela 52) apresentamos os *ratios* relativos à frequência de cada uma das classes de inserções.

A partir dos dados da tabela concluímos que a Classe 3 (que agrupa as inserções centradas na interação), no seu conjunto, tem uma expressão numérica 2,33 maior que a Classe 1 (que agrupa as inserções focalizadas sobre o texto) e 2,15 maior que a classe 2 (que agrupa as inserções focalizadas sobre o locutor). Estes dados apoiam a consideração de que o discurso promove a apropriação de informação pelo locutor e a construção de relação interlocutiva.

Tabela 52

Dados indicativos dos *ratios* referentes à frequência das três classes de inserções.

	Classe 1: Inserções focadas no texto	Classe 2: Inserções focadas no locutor	Classe 3: Inserções focadas na interação
<i>Classe 1:</i>	...		
Inserções focadas no texto		0.92	0.43
<i>Classe 2:</i>			
Inserções focadas no locutor	1.08	...	0.46
<i>Classe 3:</i>			
Inserções focadas na interação	2.33	2.15	...

Na tabela seguinte apresentamos a distribuição das classes de inserções, medida com percentagens.

**Tabela 53**

Indicação da distribuição das classes de inserções, com valores percentuais.

	Valores em %
<i>Classe 1:</i>	
<b>Inserções focadas no texto</b>	22,64 %
(Tipo 1)	(18,87 %)
(Tipo 2)	(3,77%)
<i>Classe 2:</i>	
<b>Inserções focadas no locutor</b>	24,53%
(Tipo 3)	(15,09%)
(Tipo 4)	(9, 43%)
<i>Classe 3:</i>	
<b>Inserções focadas na interação</b>	52,83 %
(Tipo 5)	(31,13%)
(Tipo 6)	(16,04%)
(Tipo 7)	(5,66%)

Este conjunto de dados confirma percentualmente que as inserções que relevam da interação (52,83 %), são claramente dominantes relativamente às que focalizam o texto (22, 64 %) e aquelas que se centram sobre o locutor (24,53%)

A observação intra-classes, com medidas ‘ratio’ e ‘percentagens’, permite-nos visualizar a distribuição de cada tipo de inserção dentro da sua classe respectiva.

**Classe 1:** Inserções focadas no texto

*Medida ratio:*

5 inserções do Tipo 1 (Inserção metadiscursiva de evidencialidade) por cada uma do Tipo 2 (Inserção explicativa). Ou seja, dentro da Classe 1 (Inserções focadas sobre o texto), a frequência de ocorrência das inserções de Tipo 1 (Inserção metadiscursiva de evidencialidade) é 5 vezes mais que a frequência de ocorrência das inserções do Tipo 2 (Inserções explicativas).

*Medida percentagem*

**Tabela 54**

Indicação percentual de cada tipo de inserção dentro da classe 1

Total	24	100%
<i>Tipo 1: Inserção metadiscursiva de evidencialidade</i>	20	83,33%
<i>Tipo 2: Inserção explicativa</i>	4	16,67%

A supremacia das inserções do Tipo 1 (83,33%) sobre as inserções do Tipo 2 (16,67%) dentro da Classe 1, fica bem evidenciada nos valores percentuais. Estes dados definem um comportamento discursivo recorrente do locutor, consistente em evidenciar algum dito anterior. Significa, igualmente, que o locutor monitoriza a sua enunciação. Com esta forma de evidenciar ditos anteriores, o locutor transmite aos seus alocutários a sua atitude sobre a relevância de conteúdos proposicionais do seu enunciado. Com as inserções explicativas o locutor prefacia um reforço explicativo do conteúdo proposicional de algum dito anterior.

### **Classe 2:** Inserções focadas no locutor

Medida *ratio*:

1.60 do Tipo 3 (modal-avaliativa) por cada uma do Tipo 4 (Inserção de assunção de pilotagem discursiva).

Nesta classe 2, as Inserções do Tipo 3 (modal-avaliativa) superam em 1.6 a ocorrência das Inserções do Tipo 4 (focalizadas sobre a assunção manifesta da pilotagem discursiva pelo locutor). Estes números destacam a preocupação do locutor em transmitir aos seus alocutários a sua atitude sobre a relevância epistémica do conteúdo proposicional do seu enunciado. As inserções do Tipo 4 servem para definir as posições interacionais dos participantes envolvidos no discurso. Com estas inserções de Tipo 4, o locutor sinaliza explicitamente que vai assumir a pilotagem discursiva, num modo de relação assimétrico.

Medida *percentagem*

#### **Tabela 55**

Indicação percentual de cada tipo de inserção dentro da classe 2.

Total	26	100%
<i>Tipo 3: Inserção modal-avaliativa</i>	16	61,54 %
<i>Tipo 4: Inserção de assunção de pilotagem discursiva</i>	10	38,46 %

Os valores percentuais obtidos para as ocorrências das inserções do tipo 3 (61,54 %) e do Tipo 4 (38,46 %) esclarecem sobre a orientação discursiva adoptada pelo locutor.

### **Classe 3:** Inserção focada na interação

No espaço discursivo ocupado pelas inserções, a Classe 3 é mais expressiva: 56 ocorrências contra as 26 da Classe 2 e as 24 da Classe 1. Em termos percentuais a sua presença eleva-se a 52,83 % do total das inserções.

As inserções da classe 3, foram por nós classificadas em três tipos. Esta presença significativa apoia bem a concepção de discurso como “informação e relação”. Esta presença significativa das inserções focalizadas na interação indica-nos também que, os factores interacionais são constitutivos do texto e inerentes à expressão linguística. Associamo-nos pois a Jubran (2006a) quando afirma “[...] as condições comunicativas que sustentam a acção verbal inscrevem-se na superfície textual, de modo que se observam marcas do processamento formulativo-interacional na materialidade linguística do texto” (P.29)

### **Medida ratio**

Tabela 56

Medidas “ratio” para os tipos de inserções da classe 3

	Tipo 5: Interacional fática	Tipo 6: Interacional dialógica	Tipo 7: Interacional cognitiva
Tipo 5: Interacional fática	...	1.94	5.50
Tipo 6: Interacional dialógica	0.52	...	2.83
Tipo 7: Interacional cognitiva	0.18	0.35	...

### **Medida percentagem**

Tabela 57

Indicação da distribuição das classes de inserções da classe 3, com valores percentuais.

Total	56	100 %
Tipo 5: Interacional fática	33	58,93%
Tipo 6: Interacional dialógica	17	30,36%
Tipo 7: Interacional cognitiva	6	10,71%

A inserção do Tipo 5 implica apelativamente o alocutário, no sentido de este produzir algum feed-back ou comprovativo de opinião que corrobore a adequação da orientação que o locutor está a imprimir á completude monológica da sua intervenção. Tal como podemos ver na tabela anterior, a procura insistente do alocutário, ao longo da enunciação, está bem patente nos números: 58,93% das inserções deste tipo, dentro da classe 3, apresentam esta funcionalidade.

### Expressão textual das inserções

#### Classe 1

Tabela 58

Valores referentes aos marcadores textuais de inserções da classe 1.

	Tipo 1 (metadiscursiva de evidencialidade)		Tipo 2 (explicativa)	
	Expressão textual	Frequência	Expressão textual	Frequência
Classe 1	<i>Como digo</i>	1	<i>Explico-me</i>	2
(focada no texto)	<i>Tal como vos digo</i>	2	<i>Para que o entendais</i>	1
	<i>Como alguém me dizia</i>	1	<i>Para que entendais</i>	1
	<i>Insisto</i>	15		
	<i>Repito</i>	1		
Total		20		4

Todos os segmentos textuais que configuram marcações de inserções do Tipo 1 correspondem a comentários “laterais” do locutor que põem em evidência algum aspecto do seu dito. Em termos de frequência de utilização, a moda recai na expressão textual “*insisto*”. Salienta-se o facto de todos estes segmentos textuais prefaciadores de inserções, à excepção de um (“*como alguém me dizia*”), incluírem um verbo na 1ª pessoa do singular (o locutor), o que confere uma orientação fortemente directiva ao acto de fala realizado com a inserção. A forma polifónica de outro segmento (“*como alguém me dizia*”) tem um efeito oposto, já que com ela o locutor estabelece uma distância dissociativa, entre ele próprio e a inserção.

As inferências do Tipo 2 são textualmente prefaciadas com duas expressões: “*Explico-me*” e “*para que entendais*”. Com a primeira expressão “*explico-me*”, o locutor após considerar insuficiente a completude monológica do seu dito anterior, decide continuar a sua enunciação com um reforço explicativo, salvaguardando-se assim de algum possível comportamento responsivo dos seus alocutários, mais perturbante para a interação discursiva. Com a segunda expressão “*para que entendais*”, o locutor dá um sentido explícito ao reforço explicativo, o de facilitar a compreensão aos alocutários.

Classe 2

Tabela 59

Valores referentes aos marcadores textuais de inserções da classe 2.

	Tipo 3 (modal-avaliativa)		Tipo 4 (assunção de pilotagem discursiva)	
	Expressão textual	Frequência	Expressão textual	Frequência
Classe 2 (focada no locutor)	<i>Evidentemente</i>	3	<i>Bem</i>	6
	<i>Logicamente</i>	1	<i>Sim</i>	1
	<i>Bom</i>	1	<i>Bom</i>	3
	<i>Provavelmente e possivelmente</i>	1		
	<i>De facto</i>	2		
	<i>Claro</i>	2		
	<i>E assim parece</i>	1		
	<i>Certamente</i>	3		
	<i>Diz ele</i>	1		
	<i>Na verdade</i>	1		
Total		16		10

Os segmentos que textualizam as inserções do Tipo 3, expressam a atitude do locutor, relativamente ao estatuto epistemológico do conteúdo proposicional dos seus ditos anteriores. Porém, os segmentos textuais utilizados revelam uma atitude assertiva com graus de distanciamento diferente. Os segmentos textuais “*evidentemente*”, “*logicamente*”, “*claro*”, “*de facto*”, “*certamente*”, “*na verdade*” marcam um compromisso forte do locutor com a validade epistemológica das suas asserções anteriores. No caso de “*bom*”, “*provavelmente e possivelmente*” e “*assim parece*” esse compromisso é menos intenso. No caso do segmento polifónico “*diz ele*”, o locutor distancia-se do compromisso.

As inserções do Tipo 4 textualizam a intenção do locutor em assumir a pilotagem discursiva. Esta textualização é marcada com três segmentos textuais, “*Bem*”, “*Sim*”, e “*bom*”. A moda recai em “*Bem*”.

### Classe 3

Tabela 60

Valores referentes aos marcadores textuais de inserções da classe 3

	Tipo 5 (Fática)		Tipo 6 (Dialógica)		Tipo 7 (Cognitiva)	
	Expressão textual	Frequência	Expressão textual	Frequência	Expressão textual	Frequência
Classe 3 (focada na interação)	<i>Eh?</i>	33	<i>De acordo?</i>	10	<i>Recordai ...</i>	2
			<i>Entendeis-me?</i>	2	<i>Lembraí-vos</i>	1
			<i>Entendeis?</i>	1	<i>Vede</i>	1
			<i>Entendei-lo?</i>	1	<i>Tende presente ...</i>	
			<i>Não é?</i>	2		2
			<i>De acordo, alguma duvida ... ?</i>	1		
Total		33		17		6

As inserções do Tipo 5 (Inserções fáticas) configuram uma situação duplamente interessante do ponto quantitativo e linguístico-textual. Do ponto de vista pragmático, estas inserções podem ser vistas como a vontade, sinalizada pelo locutor, de que os alocutários acompanhem a sua enunciação e localizam-se no meio do enunciado. Na Classe 3, as inserções do Tipo 5 são dominantes: 33 num total de 56, isto é, mais de 50 %. Também ocupam uma posição dominante no universo das 106 inserções registadas no discurso. Porém, a pesar desta predominância, do ponto de vista textual, esta função fática apenas é realizada com a partícula “*eh?*”.

As inserções do Tipo 6, realizam uma função dialógica, embora a sua relevância do ponto de vista interacional se manifeste de outro modo. A sua função é a de indagar se os alocutários estão de acordo quanto ao encerramento do intercâmbio dialogal em curso e, quanto à passagem para um novo intercâmbio. Constitui um pedido de ratificação que o locutor dirige aos seus destinatários, para poder dar por finda a sua intervenção em curso, a contento de ambas as partes. A formulação textual deste pedido de ratificação é feita com sete variantes. A moda, do ponto de vista da frequência, recai sobre a variante textual “*De acordo?*”, que do ponto de vista pragmático-interacional expressa claramente um pedido de consentimento.

#### D.2 Discussão

Pelo seu índice de incidência elevado (890.76), calculado para um universo de 1000 frases/proposições, a partir dos dados extraídos do nosso discurso (104 inserções e 119 frases/proposições) e pela polifuncionalidade observada (diferenciados 7 tipos de inserções

que agrupamos em três classes), as inserções impõem-se ao analista como um mecanismo discursivo significativo, porque relevam do processamento formulativo-interacional e constituem marcas explícitas, presentes na materialidade linguística do texto. Constituem, também elas, pistas explícitas que o locutor introduz esforçadamente no seu discurso, para guiar a compreensão dos destinatários.

Nos textos investigativos, as inserções são vistas de uma forma bastante consensual, tal como apontávamos anteriormente e que aprofundamos nesta discussão.

Para Jubran (2006 a), a inserção irrompe no desenvolvimento tópico-informacional, para introduzir “informações paralelas ao assunto em relevância naquele momento do texto, promovendo um desvio tópico discursivo no qual se encaixam” (p.35)

Para esta autora o desvio tópico é o critério primeiro para a localização, no texto, de uma inserção. Essas informações paralelas, em forma de avaliações ou de comentários, direccionam-se para algum dito anterior, para a situação interactiva ou para a dinâmica comunicativa.

Assim o podemos observar ao analisarmos as inserções presentes no nosso discurso. As inserções incluídas na Classe 1, estão focalizadas no dito anterior, as da Classe 2, no evento comunicativo (atitudes do locutor) e as da Classe 3, na situação interactiva.

Roulet (2003) também direccionou o seu modelo para a análise das inserções. Para definir este mecanismo discursivo recorre a definições de três autores:

[...] inserção de um segmento com sentido completo, no meio de um outro cuja continuação interrompe, com ou sem relação com o assunto (Dupriez, 1984, p.329)

[...] interrupção provisória de um programa discursivo  $P_1$ , com outro programa  $P_2$ , e pela retoma e finalização do programa principal  $P_1$ , uma vez  $P_2$  concluído (ou eventualmente abandonado (Apothéloz & Zay, 1999, 23)

Para os dois últimos autores citados por Roulet a inserção ocasiona duas enunciações interligadas num só discurso.

A polifuncionalidade das inserções que localizámos no nosso discurso, é como dissemos, um elemento de apoio à importância que lhe concedemos na nossa análise. O reconhecimento desta polifuncionalidade levou-nos a considerar três classes de inserções, cada qual com tipos próprios, que pormenorizam ainda mais essa polifuncionalidade.

As inserções da Classe 1 (Tipo 1 e 2), focalizam o conteúdo tópico-informacional, evidencializando elementos importantes desse conteúdo (Tipo 1) ou intensificando-os através de um reforço explicativo (Tipo 2).

As inserções da Classe 2 (Tipos 3 e 4), como dissemos, põem o foco na relação do interlocutor com dois aspectos da comunicação. Mediante estas inserções o locutor intromete-se no seu próprio texto. Com este ego-envolvimento, o locutor manifesta o seu grau de compromisso epistemológico com o conteúdo proposicional dos seus ditos (Tipo 3) ou, então, sinaliza que assume a pilotagem do discurso (Tipo 4). Esta sinalização clarifica os papéis participativos.

As inserções da Classe 3 (Tipos 4, 5 e 6) materializam a presença dos alocutários no texto. Com as inserções do tipo 4, o locutor põe em marcha uma parceria co-constitutiva como os alocutários que o guiam na planificação e construção da completude monológica da sua intervenção. Insistamos uma vez mais neste conceito de completude monológica (Roulet (2003) porque nos parece ter uma centralidade integradora. De facto ela subjaz a todo o processo de construção textual:

le locuteur/scripteur s'efforce de construire une intervention qui soit claire et complète pour le destinataire, en combinant des constituants liés par des relations textuelles (préalable, commentaire, argument, reformulation, etc.), mais c'est toujours le destinataire qui évalue en dernier lieu cette complétude; le locuteur/scripteur planifie et produit donc progressivement son discours à partir des hypothèses qu'il fait sur l'état des connaissances et sur les évaluations de complétude du destinataire, mais il peut être amené à réviser ces hypothèses on line à tout moment, en fonction de divers facteurs (perception soudaine d'un implicite indésirable dans son propre discours, mimique de l'interlocuteur, etc.) (p.12)

Daí que estas inserções realizem uma função fática ou de contacto. Esta função fática ou de contacto está marcada textualmente pela utilização da partícula “eh?” no meio do enunciado. Não abundam os trabalhos sobre o funcionamento desta partícula (Ortega, Martín Zorraquino & Portolés, Briz, Portolés, Ramírez, referidos por Vizcaíno, 2005). Nos poucos estudos existentes, sente-se a falta de uma abordagem desta partícula no quadro da interação social, se bem se reconheça que o seu funcionamento releve de uma função interpessoal e socializadora (Briz, 2001). No nosso discurso, parece que a utilização desta partícula, pelo locutor, procura particularmente sondar ou comprovar a corroboração do alocutário relativamente ao processo de textualização em curso. A utilização desta partícula enfatiza de alguma forma a procura da concordância do destinatário, acentuando desta forma o carácter de negociação da interação discursiva. Esta tonalidade negocial do discurso, pelo reconhecimento social que brinda às duas partes participantes, contribuirá certamente para o reforço das imagens positivas que a interação deve promover e ecoar na psicologia positiva,

na teorias do reconhecimento social e na abordagem da emoção emergente nas interações sociais.

O que acabamos de afirmar relativamente às inferências do Tipo 4, também se aplica, em grande medida, às inferências do Tipo 5 que materializam também a presença de destinatário no texto. Têm marcadamente também uma função fática e implicam o destinatário no sentido de ratificar o fecho de um intercâmbio (entendido aqui como um episódio informativo), de forma a o locutor poder iniciar um novo intercâmbio. Em suma, procuram a anuência ou acordo do destinatário. Esta procura de anuência está bem evidente na utilização dominante do segmento textual usado, “*de acordo?*”, com que o locutor encerra a sua intervenção. Com este procedimento de verificação da anuência do destinatário, o locutor comprova a completude dialógica (Filliettaz & Roulet, 2002) da interação discursiva.

Do mesmo modo que consideramos a completude monológica um conceito básico integrador para explicar a construção textual, também consideramos a completude dialógica um conceito básico para perspectivarmos o discurso como uma negociação permanente de significados co-construídos.

As inferências do Tipo 6, também solicitam textualmente o envolvimento dos destinatários. Com estas inferências, o locutor insere no seu discurso uma estratégia de “scaffolding” cognitivo. Este “scaffolding” corresponde a todo um conjunto de ajudas “frias” relevantes para o processamento cognitivo dos destinatários. Na nossa situação, o locutor indica aos seus alocutários que informação é indispensável recuperar para construir um contexto cognitivo adequado ao processamento de nova informação. O locutor também sinaliza elementos macroestruturais importantes que importa reter.

É ainda possível considerar que o espaço discursivo-textual constituído pelas inserções é um dos espaços, por excelência, da interação, já que nele figuram instruções, verificações, etc. No entanto, umas inserções apresentam de forma mais evidente o propósito do locutor de preservar ou reforçar a relação interlocutiva: é o caso do “*de acordo?*” quando confrontado com o “*eh?*”.

#### **6.1.2.3.3 Nível da organização temática**

A definição de tópico proposta por Brown e Yule (1983) é uma definição pioneira a partir da qual surgem abordagens diversas da topicalidade. Segundo estes autores, o tópico é “aquilo de que se está falando”, o “aboutness”.

Na investigação aparecem dois planos de análise do tópico: o plano frástico e o plano discursivo.

Ao nível da frase a noção de tema é tratada com as seguintes terminologias: Tema/rema; tópico/comentário; tópico/focus (Enkvist, 1976, 1978, p.170; Nolke, 1997, p. 56-57). Estas terminologias não são porém equivalentes, já que as disciplinas, investigadores, escolas e modelos que as adoptam, apontam para realidades diferentes (Berthoud & Mondada, 1993, p.140; Fries, 1983 ; Galmiche, 1992 ; Goutsos, 1997 ; Grimes, 1982, p. 164 ; Haiman, 1978 ; Halliday, 1994, p.38 ; Enkvist, 1976, pp. 63-64 ; Prévost, 1998). Esta diversidade conceptual torna difícil que a noção de tema, no plano frástico, seja abordada sem controvérsia.

Van Dijk e Kintsch (1983) utilizam o termo “*tema*” para o nível do discurso global ou dos episódios, reservando o termo “*tópico*” para operar ao nível da frase. O tema manifesta-se nos episódios (*Ibidem*, p. 204), que correspondem a uma sequência de frases dominadas por uma macroproposição. Devido à importância que estes dois autores concedem à noção de tema, no seu modelo de processamento do discurso, e também à importância que concedemos ao modelo destes autores no nosso estudo, seguimos de perto a conceptualização que eles propõem.

A representação semântica da organização temática é designada neste modelo “macroestrutura”. A macroestrutura é composta por macroproposições. Em princípio o conteúdo semântico de cada episódio está condensado numa macroproposição. A macroproposição pode ser inferida pelo receptor, com o recurso a regras específicas: apagamento (“deletion”), seleção (“selection”), generalização (“generalization”) e construção (“construction”). No entanto, frequentemente, as macroproposições estão frequentemente marcadas no texto, o que dispensa e alivia o trabalho inferencial do receptor. Quando o locutor opta pela marcação textual das macroproposições, como forma de guiar o receptor no labor de construção da macroestrutura ou representação da organização temática do discurso, ele coloca preferencialmente a macroproposição no princípio ou no final do episódio:

At the beginning they help the hearer to form a hypothesis about the topic of the discourse or the episode, so that the following sentences can be interpreted top down relative to that macroproposition, whereas in the final position, topical expressions serve to check, remind, or correct the already established macropropositions of the hearer, as well as to repeat what was already known, so that the hearer has not only hierarchically dominant information but also recent information to search for when the topic is needed in subsequent tasks [sublinhado nosso] ( p.202)

As macroproposições temáticas integram, sob a forma de condensação, o que foi textualizado a montante (quando em posição final) ou o que vai ser textualizado a jusante (quando em posição inicial). Para van Dijk e Kintsch, a tematização no discurso é considerada um princípio organizador da representação semântica. A explicitude temática no texto pode ser feita com segmentos textuais de amplitude variável (*ibidem*, p. 202). Pode ir desde uma frase

individual até uma sequência de frases, orações, sintagmas ou palavras. O locutor não só sinaliza textualmente o tema do discurso, como também utiliza formas específicas para sinalizar ao alocutário a sua progressão topical e temática. Os marcadores de tematização são elementos textuais, tais como, *a propósito de X, sobre X, no que diz respeito a x* ou segmentos funcionalmente equivalentes, que prefaciam ou introduzem uma frase e aos quais se segue, normalmente com um nome ou expressão, aquilo que vai ser tematizado.

#### **6.1.2.3.3.1 Resultados** (Vide Anexo 11)

A organização do discurso em análise articula-se da seguinte forma. O locutor apresenta inicialmente um episódio com valor de Índice, que reúne três frases/proposições (Nº 2, Nº 3 e Nº 4 do Anexo 11). Este episódio com função de índice serve ao locutor para dar “sentido” (Sánchez & al. 1994) aquilo que o discurso vai tratar, justificando-o e relevando a sua significatividade. De alguma forma, o locutor estabelece um “compromisso” com os alocutários, com a informação que pretende oferecer-lhes e com a sequencialização que vai adoptar.

Segue-se a este momento discursivo introdutório, o desenvolvimento temático com a seguinte organização, no plano temático/macroestrutural e dos episódios.

#### **1. Tema global : “Modelo desenvolvido por Esnar”.**

##### *Episódio 1:*

- Existência de macroproposição temática/macroestrutural no início, de abertura do episódio, marcada (*como ponto de partida*): Nº 5 (Anexo 11)
- Proposições subsumidas em Nº 5: Nº 6, 7 e 8 (Anexo 11)
- Existência de macroproposição temática/macroestrutural a encerrar este episódio, marcada (*então ...*).

Este episódio integra uma frase/macroproposição iniciadora. Esta frase/macroproposição iniciadora de episódio subsume 3 frases/proposições. Identificamos uma frase/macroproposição de encerramento do episódio (Nº 7, Anexo 11).

#### **1.1 Sub-tema nº 1 (nível 1): “A resposta fisiológica de excitação ou de orgasmo e os diversos limiares fisiológicos”**

##### *Episódio 2:*

- Existência de macroproposição temática/macroestrutural inicial, de abertura de episódio, não marcada: Nº 8 ( Anexo 11)
- Proposições subsumidas em Nº 8: Nº 9, Nº 10, Nº 11, Nº 12, Nº 13, Nº 14 (Anexo 11)

- Inexistência de macroproposição temática/macroestrutural a encerrar este episódio.

1.2 Sub-tema nº 2 ( nível 1): “Segunda ideia do modelo de Esnar: o modelo do quantum”  
(Sub-episódio 1.2)

*Episódio 3:*

- Existência de macroproposições temáticas/macroestruturais iniciais de abertura de episódio, uma das quais marcada (*A segunda ideia.*): Nº 15 e Nº 16 (Anexo 11)
- Proposições subsumidas em Nº 15 e Nº 16: Nº 17, Nº 18, Nº 19, Nº 20, Nº 21, Nº 22, Nº 23, Nº 24, Nº 25, Nº 26 (Anexo 11)
- Inexistência de macroproposição temática/macroestrutural de encerramento deste episódio

1.3 Sub-tema nº 3 (nível 1): “o papel da ansiedade”

*Episódio 4:*

- Existência de macroproposição temática/macroestrutural inicial, de abertura de episódio), marcada (*Finalmente ...*): Nº 27 (Anexo 11 )
- Proposições subsumidas em Nº 27: Nº 28, Nº 29, Nº 30, Nº 31, Nº 32 (Anexo 11)
- Existência de macroproposição temática/macroestrutural final, marcada (*Bem ..*) : Nº 33 (Anexo 11)
- Proposições subsumidas em Nº 33: Nº 34, Nº 35, Nº 36, Nº 37 (Anexo 11).

1.4 Sub-tema nº 4 (Nível 1) : “Utilidade do modelo de Esnar para a abordagem dos processos psicológicos”

*Episódio 5:*

- Existência de macroproposição temática/macroestrutural inicial não marcada, de abertura de episódio: Nº 38 (Anexo 11)
- Proposições subsumidas em Nº 38: Nº 39, Nº 40, Nº 41, Nº 42 (Anexo 11)
- Inexistência de macroproposição temática/macroestrutural de encerramento do episódio.

1.4.1 Sub-tema nº 1 (Nível 2): “ função dos processos de atribuição sobre os estímulos sexuais”

*Episódio 6:*

- Existência de macroproposição temática/macroestrutural inicial não marcada , de abertura de episódio: N° 43 (Anexo 11)
- Proposições subsumidas em N° 43: N° 44, N° 45, N° 46, N° 47, N° 48, N° 49, N° 50 (Anexo 11)
- Inexistência de macroproposição temática/macroestrutural de encerramento do episódio.

1.4.1.1 Sub-tema n° 1 (nível 3): “Trabalhos de investigação comprovativos do papel da atribuição de significado sexual aos estímulos”

*Episódio 7:*

- Existência de macroproposição temática/macroestrutural inicial não marcada, de abertura de episódio: N° 51 (Anexo 11 )
- Proposições subsumidas em N° 51: N° 52, N° 53, N° 54, N° 55, N° 56, N° 57, N° 58 (Anexo 11)
- Existência de macroproposições temáticas/macroestruturais finais de encerramento de episódio, não marcadas: N° 59, N° 60, N° 61 (Anexo 11)

1.4.1.2 Sub-tema n° 2 (nível 3) : “Variáveis intervenientes procedentes da informação e da experiência.

*Episódio 8:*

- Existência de macroproposição temática/macroestrutural inicial não marcada, de abertura de episódio: N° 62 (Anexo 11)
- Proposições subsumidas em N° 62: N° 63, N° 64, N° 65, N° 66, N° 67 (Anexo 11)
- Inexistência de macroproposição temática/macroestrutural de encerramento do episódio.

1.4.1.3 Sub-tema n° 3 (nível 3): “Problema referente ao papel da atribuição de significado sexual”

*Episódio 9:*

- Existência de macroproposição temática/macroestrutural inicial não marcada, de abertura de episódio: N° 68 (Anexo 11)
- Proposições subsumidas em N° 68: N° 69, N° 70, N° 71, N° 72, N° 73, N° 74, N° 75 (Anexo 11)

- Existência de macroproposição temática/macroestrutural final de encerramento de episódio, não marcada: Nº 76 (Anexo 11)

1.4.2 Sub-tema nº 2 (nível 2) : “ *Segundo processo referido por Esnar: papel das capacidades*”

*Episódio 10:*

- Existência de macroproposição temática/macroestrutural inicial, marcada ( *O segundo ...*) de abertura de episódio: Nº 77 (Anexo 11)
- Proposições subsumidas em Nº 77: Nº 78, Nº 79 (Anexo 11)
- Inexistência de macroproposição temática/macroestrutural de encerramento do episódio.

1.4.2.1 Sub-tema nº 1 (nível 3): “*Experiências de laboratório confirmativas com estímulos visuais*”

*Episódio 11:*

- Existência de macroproposições temáticas/macroestruturais iniciais, não marcadas, de abertura de episódio : Nº 80 e Nº 84 (Anexo 11)
- Proposições subsumidas em Nº 80 e Nº 84: Nº 81, Nº 82, Nº 83, Nº 85, Nº 86, Nº 87 (Anexo 11)
- Existência de macroproposição temática/macroestrutural final de encerramento de episódio, não marcada: Nº 88 (Anexo 11 )

1.4.2.2 Sub-tema nº 2 (nível 3): “*Utilização de outros paradigmas na confirmação laboratorial*”

*Episódio 12:*

- Existência de macroproposição temática/macroestrutural inicial de abertura de episódio, não marcada: Nº 89 (Anexo 11)
- Proposição subsumida em Nº 89: Nº 90 (Anexo 11)
- Inexistência de macroproposição temática/macroestrutural de encerramento do episódio.

1.4.2.3 Sub-tema nº 3 (nível 3): “*Diferenças homens vs mulheres quanto à focalização*”

*Episódio 13:*

- Existência de macroproposição temática/macroestrutural inicial de abertura de episódio, marcada (*Relativamente ...*): Nº 91 (Anexo 11)
- Proposições subsumidas em Nº 91: Nº 92, Nº 93, Nº 94, Nº 95, Nº 96 (Anexo 11)
- Existência de macroproposição temática/macroestrutural final de encerramento de episódio, não marcada: 97 (Anexo 11)

1.4.2.4 Sub-tema nº 4 (nível 3): “Excitação objectiva e percepção subjectiva em homens vs mulheres”

*Episódio 14:*

- Existência de macroproposição temática/macroestrutural inicial de abertura de episódio, não marcada : Nº 98 (Anexo 11)
- Proposições subsumidas em Nº 98: Nº 99, Nº 100, Nº 101, Nº 102, Nº 103, Nº 104, Nº 105, Nº 106, Nº 107, Nº 108, Nº 109, Nº 110, Nº 111, Nº 112 (Anexo 11)
- Existência de macroproposição temática/macroestrutural final de encerramento de episódio, marcada (*Pois então ..*): Nº 113 (Anexo 11)

1.4.3 Sub-tema nº 3 (nível 2): “Papel da ansiedade”

*Episódio 15:*

- Existência de macroproposição temática/macroestrutural inicial de abertura de episódio, marcada (*O terceiro ...*) : Nº 114 (Anexo 11)
- Proposições subsumidas em Nº 114: Nº 115, Nº 116, Nº 117, Nº 118 (Anexo 11)
- Existência de macroproposição temática/macroestrutural final de encerramento de episódio, marcada (*Então ...*) : Nº 119 (Anexo 11)

Os dados anteriores estão compilados na Tabela 61, da página seguinte.

A coluna 1, “tema”, permite-nos observar a topologia temática e a sua organização hierárquica. O tema aparece distribuído por 15 núcleos temáticos com a seguinte organização temática:

- Um núcleo com a indicação do tema global. Esta referência temática é a mais integradora e, por isso, a de nível hierárquico mais alto. Esta referência temática é uma condensação semântica de todo o discurso.

**Tabela 61**

*Organização temática e dos episódios*

Tema	Episódios	Macroproposição iniciadora		Sequência proposicional	Macroproposição de encerramento	
		Presença	Marcação		Presença	Marcação
Tema Global	1	sim	sim	2	sim	sim
Sub-tema nº 1 (nível 1)	2	sim	não	7	não	....
Sub-tema nº 2 (nível 1)	3	sim	sim	10	não	....
Sub-tema nº 3 (nível 1)	4	sim	sim	5+4=9	sim	não
Sub-tema nº 4 (nível 1)	5	sim	não	4	não	....
Sub-tema nº 1 (nível 2)	6	sim	não	7	não	....
Sub-tema nº 1 (nível 3)	7	sim	não	7	sim	não
Sub-tema nº 2 (nível 3)	8	sim	não	5	não	....
Sub-tema nº 3 (nível 3)	9	sim	não	7	sim	não
Sub-tema nº 2 (nível 2)	10	sim	sim	2	não	....
Sub-tema nº 1 (nível 3)	11	sim	não	6	sim	não
Sub-tema nº 2 (nível 3)	12	sim	não	1	não	....
Sub-tema nº 3 (nível 3)	13	sim	sim	5	sim	não
Sub-tema nº 4 (nível 3)	14	sim	não	14	sim	sim
Sub-tema nº 3 (nível 2)	15	sim	sim	4	sim	sim

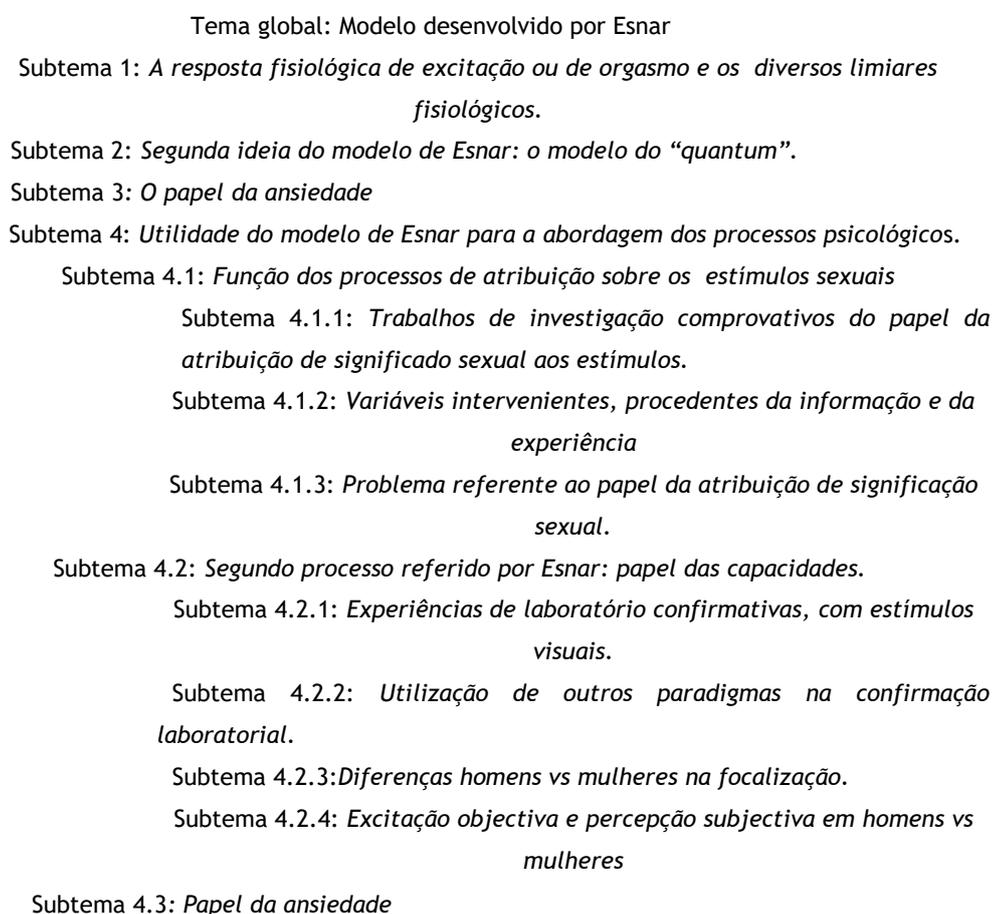
- Surgem depois quatro subtemas que consideramos de nível 1, por ocuparem a posição hierárquica imediatamente abaixo do tema global: o subtema nº 1 de nível 1, o subtema nº 2 de nível 1, o subtema nº 3 de nível 1 e o subtema nº 4 de nível 1.
- Num patamar hierárquico imediatamente inferior (nível 2), situam-se três outros núcleos temáticos, o subtema nº 1 de nível 2, o subtema nº 2 de nível 2 e o subtema nº 3 de nível 2, que integram o subtema nº 4 de nível 1.
- Noutro patamar imediatamente inferior (nível 3) encontramos sete outros núcleos temáticos, os de mais baixo nível. Três desses núcleos de nível 3, subtema nº 1 de nível 3, subtema nº 2 de nível 3 e subtema nº 3 de nível 3,

integram o subtema 2 de nível 2. Outros quatro núcleos temáticos de nível 3, integram o subtema nº 3 de nível dois.

Em síntese, a macroestrutura do discurso em análise escalona-se em quatro patamares hierárquicos:

- Um primeiro patamar, maximamente integrador, o do tema global.
- Um segundo patamar (nível 1) com quatro núcleos temáticos.
- Um terceiro patamar (nível 2) com três núcleos temáticos.
- Um quarto patamar (nível 3) com sete núcleos temáticos.

Esta topologia e organização temática estão representadas na Figura 15 seguinte.



*Figura 15 - Organização macroestrutural da informação*

Os dados recolhidos na segunda coluna da Tabela 61 anterior (“Episódios”) indicam-nos que tema ou subtema (Coluna “tema”) é abordado em cada um dos 15 episódios.

A terceira coluna da Tabela 61, tem o seguinte interesse informativo. O locutor inicia ou abre cada um dos 15 episódios com uma macroproposição, tal como se pode observar na coluna “Presença”. A coluna seguinte, “Marcação”, indica-nos que apenas 6 dessas macroproposições, iniciadoras de episódios, estão prefaciadas com um macro-marcador temático de relevância global (Anexo 11) : 4 IT (marcadores indicadores de introdução de tema) e 2 ST (marcador sinalizador de tema). Cabe ainda registar um SCT (marcador de continuidade temática). Com relevância local, o locutor utiliza um marcador temático (ST) em duas ocasiões.

A quarta coluna, “Sequência proposicional”, contem os dados que permitem observar a extensão dos episódios em termos de número de proposições, excluindo deste cômputo as macroproposições de abertura e de encerramento dos episódios. A moda situa-se em 7 proposições. Com menos de 7 proposições temos 9 episódios e com mais de 7 proposições temos 3 episódios.

A tabela seguinte refere esta situação

**Tabela 62**

*Extensão dos episódios, medida vezes número de proposições*

Nº de proposições	Nº de episódios	Nº de proposições	Nº de episódios
1	1	8	0
2	2	9	1
3	0	10	1
4	2	11	0
5	2	12	0
6	1	13	0
7	4 (moda)	14	1

Finalmente, a última coluna da Tabela 61, “Macroproposição de encerramento”, informa-nos da utilização ou não utilização de uma macroproposição para encerrar o episódio (coluna “presença”), assim como da utilização ou não de algum marcador recapitulativo ou conclusivo para prefaciar essas macroproposições (coluna “marcação”). Apenas 8 episódios são encerrados com macroproposições. E apenas 3 macroproposições estão prefaciadas com o marcador “então”. As restantes 5 macroproposições de encerramento não estão prefaciadas, muito embora nos pareça evidente a operação de condensação semântica que realizam.

### **6.1.2.3.3.2 Discussão**

A forma canónica dos episódios segundo van Dijk e Kintsch (1983) é:

1. Presença no início do episódio de uma macroproposição de abertura do episódio, com a função de apresentar ao alocutário, o tema integrador do episódio.
2. Existência de uma sequência de proposições com coerência correferencial, que elaboram expansivamente o tema da macroproposição inicial e que, devido a tal, se encontram subsumidas na macroproposição inicial.
3. Encerramento do episódio com uma macroproposição final que resume ou recapitula, ou seja condensa semanticamente, as proposições anteriores.

Por outro lado, à luz da avaliação que se faz do valor de “guia” da presença de marcadores discursivos, o esforço de processamento do alocutário encontrar-se-ia facilitado, quando a organização e progressão temática estão textualmente marcadas de forma explícita com a presença de marcadores discursivos.

É à luz destes dois requisitos que iremos discutir os resultados apresentados.

A explicitação textual de um tema global confere coerência global ao discurso devido a seu efeito integrador.

No discurso em análise, a macroestrutura escalona-se em 4 níveis e vai-se revelando de forma progressiva, sem regressões temáticas perturbantes ao nível do processamento. Os episódios correspondentes a cada tema ou subtema não apresentam, por norma, uma densidade proposicional muito elevada, à excepção dos episódios 3 (10 proposições), 4 (9 proposições) e 14 (14 proposições). Estes três episódios pela sua densidade proposicional, podem exigir um esforço de processamento mais intenso.

Olhando para a estrutura dos episódios, verificamos alguns desvios relativamente à forma canónica retirada de van Dijk e Kintsch (2003), assim como relativamente à convicção, amplamente consensual, de que a utilização explícita de marcadores discursivos facilita o processamento por parte dos alocutários.

A utilização de macroproposições temáticas, em posição inicial de todos os episódios, permite aos alocutários a construção de expectativas relativamente ao conteúdo informativo que se vai seguir. A prefaciação de algumas dessas macroproposições com marcadores (IT e ST) ilumina certamente os alocutários, sobre a progressão temática adoptada pelo locutor.

O encerramento dos episódios apresenta-se menos facilitador do processamento macroestrutural. Sete dos episódios não são encerrados com macroproposições. Nos 8 episódios encerrados com macroproposição, apenas três macroproposições estão prefaciadas

com um marcador discursivo conclusivo (*então*). De alguma forma, esta situação priva o alocutário dos benefícios que a condensação semântica das macroproposições (em forma de conclusões ou recapitulações) e sua prefaciação com marcadores exercem sobre a construção da representação da macroestrutura do discurso e sua conservação na memória.

### **6.1.3. Dimensão 2: O Envolvimento do alocutário nas intervenções monológicas do locutor.**

Abordamos esta dimensão 2, subdividindo-a em três subdimensões: a apelação ao destinatário (sub-dimensão 1), a diafonia (sub-dimensão 2) e a dialogalidade (sub-dimensão 3). A sequência expositiva que usamos permanece idêntica. Começamos com uma síntese informativa introdutória que recolhe o tramento científico reservado à sub-dimensão nos estudos sobre o discurso. Seguem-se os resultados e concluímos com uma discussão.

#### **6.1.3.1 Sub-dimensão 1: A apelação ao destinatário.**

O nosso propósito, ao longo desta parte do nosso trabalho, consiste em identificar os mecanismos textuais que explicitam a orientação do discurso para o destinatário. A inscrição do destinatário na sua própria enunciação pelo locutor, passou a constituir, sobretudo após as teorizações de Bakhtin sobre o dialogismo, um axioma discursivo incontornável. A noção de dialogismo introduzida por Bakhtin, no âmbito das ciências sociais em geral, foi impulsionadora do interesse pelos mecanismos de interação verbal presentes na enunciação, da qual o destinatário se considera fazer parte integrante. O dialogismo é uma propriedade intrínseca de toda a interação verbal. A noção de dialogismo aplica-se não só ao diálogo, em sentido estrito do termo, mas a qualquer forma de comunicação verbal e, também, às relações entre discursos. Segundo Bakhtin, a palavra ou discurso é sempre dirigida a um interlocutor individual ou colectivo, e, por isso, é função da pessoa desse interlocutor. Esse interlocutor pode ser real, conhecido, ou potencial. Quando o locutor enceta a sua enunciação, fá-lo tendo em conta um interlocutor, real, imediato ou não, e subordina a sua enunciação à forma como representa ou vai meta-representando o destinatário. A meta-representação do destinatário não-presente, está muitas vezes diafonicamente presente no texto. Quer isto dizer, que muitas vezes, através do recurso à diafonia (Leal, 1997; Sánchez & al. 2001), o locutor faz ouvir a voz do destinatário na sua própria enunciação e, enceta com esta, alguma forma de interação discursiva, inclusivamente dialogal. Desta forma, a enunciação é sempre o resultado da interação entre dois polos socialmente organizados. A enunciação, assim perspectivada, reflecte as relações interpessoais existentes ou desejadas entre o emissor e o seu destinatário, daí a “orientação social” de qualquer tipo de discurso. Mas a determinação do destinatário sobre a enunciação e o processo de textualização que a realiza é susceptível de ser abordada ainda de outra forma, no dialogismo de Bakhtin. O destinatário é indissociável do discurso, por mais monológico que ele se apresente (ex.: um livro, uma conferência, uma aula magistral), porque qualquer discurso sempre apela a uma

compreensão “activa e responsiva” por parte de um destinatário. Não existe interação verbal discursiva sem pressupor uma resposta imediata ou potencial do outro.

Pensamos que Roulet (Roulet & al., 1985) é um dos autores que melhor recolheu esta colaboração simbiótica entre locutor e alocutário e a integrou num modelo de análise do discurso, mediante as noções de negociação e de completude monológica e dialógica.

Outros estudiosos reconhecem a orientação do texto para o destinatário, ao considerarem que nele existem intencionalmente marcas explícitas que funcionam como pistas ou instruções, aptas a guiarem o processamento cognitivo dos receptores.

Galembeck (2005), refere um conjunto de recursos fáticos utilizados pelo locutor para manter viva a relação interlocutiva:

- a) Emprego de primeira pessoa do plural (nós).
- b) O emprego de um pronome de segunda pessoa (tu, você, vós, vocês) ou de outras formas de tratamento.
- c) Perguntas retóricas.
- d) Marcadores de busca de aprovação ou anuência.
- e) Apelo ao esforço e à participação;
- f) Emprego de linguagem coloquial.

Também Jakobson (2010) se referiu, deste muito cedo, a duas funções da linguagem que ilustram a determinação do destinatário sobre o processo comunicativo. Este autor entende que a função conativa está presente em todos os enunciados, e, expressa, uma orientação directa para o destinatário. Os mecanismos textuais que realizam esta função correspondem sobretudo aos vocativos e ao uso do imperativo. Jakobson refere ainda outra função, a fática, mediante a qual o locutor procura não perder o contacto comunicativo com o destinatário. No nosso discurso, consideramos que estas funções são realizadas com o uso de marcadores discursivos.

Referiremos ainda, que na construção de cenografia enunciativa adoptada pelos actuais manuais e livros de textos (Tosi, 2009), a apelação ao destinatário se tem implementado, de forma bastante generalizada:

- [...] com os objectivos principais de persuadir os leitores e amenizar os textos teóricos
- [...] certas estratégias discursivas que se centram no receptor e criam o efeito de

diálogo ou interação verbal. Uma delas é a apelação directa ao destinatário que se contrapõe de certo modo à configuração discursiva tradicional dos livros de texto [...] (p. 97).

A mesma autora refere ainda (ibidem) que “a interpelação ao destinatário-aluno é explícita e constante em segmentos instrucionais” (p. 102) que guiam os alunos na realização de determinadas actividades cognitivas (ex.: fixação, avaliação de conceitos, revisar, recordar conteúdos prévios, prestar atenção, pensar, imaginar,), perceptivas (ex.: observação, descoberta) ou práticas (ex.: fazer, buscar, sublinhar). Citando Zamudio e Atorresi (2000, p. 131-132) esta autora (ibidem) faz-se eco de que “uma das estratégias da banalização do discurso científico consiste na introdução do leitor na mensagem, por exemplo através da apelação directa” (p. 1), criando-se assim “uma proximidade entre o autor e o leitor” (p.103).

Ao debruçar-nos sobre esta dimensão de envolvimento do ouvinte na interação discursiva, tentaremos identificar os mecanismos textuais apelativos ou de envolvimento (conativos e fáticos na terminologia de Jakobson, 2010) com os quais o locutor apela ao destinatário, envolve o destinatário, de tal forma que este envolvimento se torne estruturante do ponto de vista da enunciação, porque deixa marcas explícitas ao nível do texto.

Esta dimensão apelativa tem sido particularmente estudada pelo viés da presença no texto, de elementos específicos, que têm recebido a designação de marcadores discursivos (Risso, Silva & Urbano, 1996; Martelotta, Votre & Cezario, 1996) ou de forma mais específica, marcadores conversacionais (Marcuschi, 1989; Urbano, 1999; Macedo & Silva, 1996) também frequentemente chamados partículas discursivas, conectores parentéticos, e ainda usando outras designações (“pontuantes”, Vicent, Votre & Laforest, 1993), “cue frases” (Knott & Dale, 1994), “discourse connectives” (Blakemore, 1987, 1992), “discourse operators” (Redeker, 1990, 1991), discourse particles (Schorup, 1985), “discourse signaling devices” (Polanyi & Scha, 1983), “phatic connectives” (Bazanella, 1990), “pragmatic connectives” (van Dijk, 1979; Stubbs, 1983), “pragmatic expressions” (Erman, 1987), “pragmatic formatives” (Fraser, 1987), “pragmatic markers” (Fraser, 1988, 1990; Schiffrin, 1987), “pragmatic operators” (Ariel, 1994), “pragmatic particles” (Ostman, 1995), “semantic conjuncts” (Quirk et al., 1985), “sentence connectives” (Halliday & Hasan, 1976), “bordões” (Marques, 2014) .

A flutuação terminológica é imensa, muito embora se aceite que estes elementos textuais não exercem uma função sintáctica no quadro da predicação oracional, são muitas das vezes plurifuncionais e são basicamente orientadores da relação interpessoal e da interação discursiva. A sua maior ou menor presença nos textos é sintomática do desejo de maior ou menor proximidade que o locutor deseja manter com os seus alocutários, para formular a sua enunciação.

A gramática tradicional pouco interesse revelou por estes elementos estruturadores da interação discursiva, apontando-os como “vícios de linguagem” a evitar.

### 6.1.3.1.1 Resultados (Vide Anexo 13)

São vários os mecanismos textuais que realizam a função de orientação do discurso para o destinatário. Uma das formas de envolvimento do destinatário na enunciação é a utilização, no texto, de apelações directas e explícitas, tanto na comunicação síncrona como assíncrona. Outra forma consiste nas formas de tratamento. Outra ainda, passa pelo recurso à diafonia. Esta última forma é particularmente ajustada à comunicação assíncrona ou nas situações de discursos monológicos: conferências, artigos, aulas magistrais. O recurso a esta forma permite ao locutor incorporar no seu próprio enunciado, a voz de seu alocutário, “cenificando” de alguma forma uma situação de interação real com o seu destinatário. Outras são textualmente detectáveis nas fórmulas elocutivas e alocutivas utilizadas pelo locutor.

Na Tabela seguinte damos conta de três fórmulas com que o locutor textualiza o mecanismo fático de apelação explícita ao destinatário: utilização de formas imperativas directas, interrogações dirigidas ao(s) alocutário(s), forma de tratamento alocutivo. Todas estas formas inscrevem o destinatário no enunciado do locutor.

**Tabela 63**

*Fórmulas com que o locutor textualiza o mecanismo fático de apelação explícita ao destinatário*

Legenda:

- 1, 2, ..., Q1, Q2, ... , permitem localizar no Anexo 12a, as frases/proposições que integram algum dos mecanismos indicados na primeira linha.
- Na linha final de cada coluna, indicamos o total de ocorrências de utilização do mecanismo referido na primeira linha da coluna.

Formas imperativas	Interrogação ao destinatário	Tratamento alocutivo/ “vós”
1 2 6 54 55 78 86 114 115	3 3 4 10 11 23 23 24 25 25 25	7 8 33 52 55 55 55 56 58 58
116 + “Diz-me”	26 26 26 27 27 27 31 31 31	58 58 61 71 86 86 86 86 103
	33 33 34 36 36 37 37 42 45	105
	45 49 50 51 51 53 64 76 77	
	79 80 91 92 92 97 97 109	
	111 112 113 Q1 Q2 Q3 Q4 Q5	
11	54	20

A interrogação directa (2ª coluna) constitui a forma de envolvimento mais recorrente, que o locutor utiliza para apelar directamente ao destinatário (54 ocorrências).

Nas duas tabelas seguintes apresentamos dados referentes ao que designamos “jogo elocutivo do ‘eu’ e do ‘nós’”, uma espécie de coreografia entre o “eu” (locutor) e o “tu/vós”

(alocutários). Estes dados permitem-nos também observar formas elocutivas de o “eu” do locutor irromper na enunciação.

Na Tabela da página seguinte apresentamos alguns dados referentes à forma como o locutor irrompe na sua enunciação no modo “eu”.

**Tabela 64**

*Dados indicativos da forma como o locutor irrompe na sua enunciação, no modo “eu”*

Legenda:

- Na 1ª coluna, “Item”, consta o item textual em que irrompe o “eu”.
- Na segunda coluna, figura o elemento numérico com o qual podemos identificar o item no Anexo 12a.
- Na coluna três, “total”, vemos o número de ocorrências dos itens em questão.
- Na última coluna da direita, referimos a função textual que assumidamente o locutor parece atribuir ao segmento.

Item	Identificação no Anexo 12a	Total	Função
Tal como vos digo	8	1	Evidencialidade
Explico-me	17 103	2	Intensificação
Insisto	24 25 45 46 48 60 64 65 70 88 88 90 111 115 116	15	Intensificação/ evidencialidade
Repito	31	1	Intensificação/evidencialidade
Creio que	40 103	2	Atenuação
Digo que	42	1	Intensificação
Estou-vos a falar	61	1	Intensificação
Eu vos queria falar	91	1	Atenuação
Deixo-o simplesmente equacionado	113	1	Atenuação

Na tabela seguinte, apresentamos alguns dados que nos permitem analisar uma forma de o “eu”- locutor se inscrever na sua enunciação, de uma forma menos directiva e mais solidária

para com os seus alocutários: trata-se do mecanismo que corresponde a fórmula elocutiva “nós” inclusivo.

**Tabela 65**

*Dados referentes à utilização do “nós” inclusivo.*

**Legenda:**

- Na primeira linha da tabela temos as formas elocutivas.
- Na segunda linha, temos os indicadores numéricos com que podemos identificar as fórmulas elocutivas, no Anexo 12a.
- Na terceira linha, temos o total que nos indica o número de ocorrências da forma descrita na primeira linha de cada coluna.

Eu+vós	Eu+vós+outros	Eu+outros
1 2 4 8 13 15 17 20 33	25 25 26 26 34 36 36 36 36 36	23 68 68
38 38 39 40 54 55 57	36 36 37 37 37 37 37 37 43 43	
58 63 63 69 69 69 69	43 43 43 46 46 47 49 49 49 51	
70 77 80 98 113 119	51 59 59 60 60 60 62 62 64 65	
	65 67 67 72 72 72 88 88	
	93 102 108 111	
	111 111 115 116	
29	55	3

Distinguimos três tipos de “nós”, porque cada tipo apresenta uma referência diferente. Dois tipos incluem, na sua referência colectiva, os alocutários. O “nós” da primeira coluna inclui referencialmente o “eu” + o “tu/vós”. O “nós” da segunda coluna inclui referencialmente o “eu” + o “tu/vós” + os “outros”. O “nós” da terceira coluna apenas inclui referencialmente o “eu” + os “outros”.

O “nós” da segunda coluna é o mais inclusivo do ponto de vista referencial e também o mais frequente do ponto de vista da sua ocorrência no discurso. Este “nós” é o mais polifónico, já que funde três vozes, a do locutor, a dos destinatários e a dos outros que integram o grupo social, para quem as questões abordadas podem apresentar relevância. A inclusão referencial de outros interactantes (“vos” + “outros”) confere ao “nós” um valor de 1ª pessoa (“Eu”) atenuada, mas uma força argumentativa mais sólida. O “nós”, com o referente de “eu” + “outros” é próprio do discurso científico e, tem um efeito pragmático-argumentativo análogo. O “nós” com o valor referencial de “eu” + “tu/vós” implica e conecta o locutor e o destinatário.

Os dados constantes na tabela anterior apontam a preferência do locutor para o valor referencial “eu” + “vós” + “os outros”. Segue-se por ordem de preferência o “nós” com o valor referencial de “eu” + “nós”.

#### **6.1.3.1.2 Discussão.**

Do ponto de vista interacional, a maioria dos segmentos assumidos inequivocamente com o “eu”, constituem apelos do locutor aos seus alocutários, para que sigam a sua pilotagem. Nesta medida estes segmentos assumidos com o “eu” correspondem de algum modo a formas substitutivas de imperativo, que o autor mitiga. A forma textual em que o locutor irrompe no modo “eu” de forma mais directiva ou categórica é a forma verbal “insisto”, na primeira pessoa do singular. Esta forma realiza uma forte função de intensificação e evidencialidade textual, ao mesmo tempo que provoca algum efeito assimétrico na relação interlocutiva.

#### **6.1.3.2 Sub-dimensão 2: a diafonia.**

Dissemos anteriormente, que considerávamos que a diafonia se pode apresentar sob duas formas: a diafonia simples e a diafonia dialogal. A diafonia simples corresponde à incorporação da voz do interlocutor na intervenção monológica do locutor. Tal acontece quando o locutor, na sua enunciação, faz ecoar a voz do destinatário. A diafonia dialogal corresponde aquela situação em que, por exemplo, num discurso monológico, o locutor convoca para a sua enunciação, a presumível voz do interlocutor, e assim sendo, simula com ele, isto é “cenifica” um diálogo com a forma externa de intercâmbio. Esta forma de diafonia dialogal também ocorre quando o locutor retoma, numa estrutura de intercâmbio, o dito anterior ou o comportamento responsivo do interlocutor, para construir a sua intervenção.

##### **6.1.3.2.1 Resultados (Vide Anexo 13b)**

###### **6.1.3.2.1.1 Diafonia simples**

Talvez seja sobretudo o mecanismo do ‘nós inclusivo’ que faz ouvir a voz do locutor (“eu”), mas também a voz presumida do destinatário (“tu”/“vós”), que melhor a ilustra.

O “nós” = “eu+vós” e “eu+vós+outros” são diafónicos por que se assume que, o que está a ser dito, também pertence aos alocutários. Assim o “nós” inclusivo convoca para a enunciação do locutor (“eu”), a presumida voz do alocutário. Quando o locutor diz (frase/proposição nº 8, Anexo ) “*necessitamos*”, isto significa “*eu necessito + vós necessitais*”. O “*devemos considerar*” (frase/proposição nº 13, Anexo 12b) equivale a “*eu considero + vós considerais*”.

###### **6.1.3.2.1.2 Diafonia dialogal**

Registamos os seguintes momentos do discurso que podem ilustrar a situação de diafonia dialogal, apoiando-nos na tipologia proposta por Bendinelli (2011) referente ao dialogismo interlocutivo.

**Primeiro momento discursivo** (ver Anexo 12b)

5º Intercâmbio: Tipo 2 (Tripartido complexo com dois Intercâmbios subordinados).

**Professor** — 1ª Intervenção Iniciadora : N°: 15 (“*Bem*” ...) + 16 + 17 (“.. *explico-me*”) + 18 + 19 + 20 + 21 + 22 ... *de acordo?*

**Alunos** — 2ª Intervenção reactiva diafónica (ou autodialógica) de pedido de esclarecimento ou de reforço da completude monológica:

— : *Bem de que falamos quando consideramos o estímulo físico?*

**Professor** — 3ª Intervenção reactiva de reforço da completude monológica: N° 23 (“*Eh?*”x2) + 24 (“*insisto, (uma ocorrência eh?)*” x 1) + 25 (“ .. *insisto*”, “*Eh?*” x 3) + 26 (“*Eh?*” x 3) + 27 (*eh?* x 3)

**Aluno/a:** Intervenção reactiva de pedido de esclarecimento ou reforço da completude monológica (ininteligível na gravação)

**Professor:** Intervenção reactiva do professor (concessão de turno)

— : *Diz-me...*

**Aluno/a:** Intervenção reactiva de esclarecimento do pedido de reforço da completude monológica.

**Professor:** Intervenção reactiva para reforçar a completude monológica: N° 28 + 29 + 30 + 31

(“*repito*” ..., “*eh? x 2*”) ....*de acordo?*

— .....*de acordo ?*

**Aluno:** Intervenção reactiva de convergência/unanimidade com o professor (inaudível, a seguir a pausa de espera do professor):

**Professor:** Intervenção reactiva de unanimidade: N° 32

— : *Sim, sim, sim o modelo do ‘quantum’ da função sexual.*

A segunda intervenção “ — : *Bem de que falamos quando consideramos o estímulo físico?*” pode, na tipologia de Bendinelli (2001), configurar uma manifestação de dialogismo interlocutivo de antecipação, em que o locutor antecipa um enunciado presumível, atribuído ao seus interlocutores. Como se de um turno de fala se tratasse, o locutor elabora uma intervenção reactiva de resposta a este enunciado. A intervenção do professor, encadeada nesta manifestação diafónica, constituiu uma manifestação de dialogismo interlocutivo responsivo, já que constitui a resposta a uma interrogação presumida do interlocutor.

**Segundo momento discursivo** (Anexo 12b)

Neste mesmo 5º Intercâmbio, a intervenção reactiva de unanimidade e avaliativa do professor

“— : *Sim, sim, sim o modelo do ‘quantum’ da função sexual.*”, é construída diafonicamente, mencionando o comportamento responsivo do interlocutor, que terá vocalizado “o modelo do ‘quantum’ da função sexual”.

### Terceiro momento discursivo (Anexo 12b)

#### 7º Intercâmbio : Tipo 2 (complexo, com um intercâmbio subordinado)

**Professor:** 1ª intervenção iniciadora: N° 38 + 39

**Professor:** 2ª intervenção intralocutiva (autodialógica) auto-reactiva.

— : *Bem, que poderíamos dizer relativamente a este tema?*

**Professor:** 2ª intervenção reactiva: N° 40 + 41 + 42

— : ....., *lembrais-vos?*

**Alunos:** (Silêncio aprobatório)

**Professor:** Intervenção reactiva de anuência (implícita com a abertura de uma nova intervenção de iniciação).

A intervenção “— : *Bem, que poderíamos dizer relativamente a este tema?*” pode, na tipologia de Bendinelli (2001), configurar mais uma manifestação de dialogismo interlocutivo de antecipação, com a qual o locutor antecipa um enunciado presumível, atribuído ao seu interlocutor. Como se de um turno de fala se tratasse, o locutor elabora, também aqui, uma intervenção reactiva de resposta a este enunciado. A intervenção reactiva seguinte do professor, encadeada nesta manifestação diafónica, constitui uma manifestação de dialogismo interlocutivo responsivo, já que constitui, também neste caso, a resposta a uma interrogação presumida do interlocutor.

Resumindo, notamos que todo ao longo do discurso, o professor, nas suas intervenções, faz um uso persistente da diafonia, ao incluir no “nós” a presumível voz do interlocutor. As situações de diafonia dialogal são menos persistentes (três ocorrências), provavelmente devido ao facto de o professor se encontrar numa situação de interação discursiva directa (síncrona) com o seu destinatário.

#### 6.1.3.2.2 Discussão

Devido à estrutura dialogal dialógica do discurso, parece-nos aceitável que o locutor faça um uso limitado da diafonia. O uso da diafonia parece-nos mais lógico no discurso monológico dialógico em que o locutor simula ou “cenifica” um diálogo com o seu destinatário. Tal é o caso dos manuais escolares e dos discursos assíncronos, em que locutor e destinatário estão separados espaço-temporalmente, ou quando o quadro interacional limita ou veda a possibilidade de diálogo verbal com o destinatário (caso das conferências).

#### 6.1.3.3 Sub-dimensão 3: a “dialogalidade”

Iniciamos esta breve introdução desta parte do nosso trabalho relembrando o pressuposto básico do dialogismo de Bakhtin (Bres & Mellet, 2009): “a realidade primeira da linguagem, é a interação verbal que se manifesta sob a forma prototípica do diálogo” (p. 3).

Para concretizarmos a nossa exploração, operaremos com algumas ferramentas metodológicas fornecidas pelo Modelo genebrino (Roulet, 1999; Roulet & al. 1985, Roulet & al., 2001; Filliettaz & Roulet, 2002): Discurso tipo dialógico vs monológico, discurso monológico vs dialógico, intervenção, intercâmbio.

### 6.1.3.3.1 Segmentação da interação em unidades monológicas (intervenções) e unidades dialógicas (intercâmbios). (Vide Anexo 2)

Esta segmentação consta no Anexo 2 (Episódios textuais informativos + episódios textuais interacionais).

#### 1º Intercâmbio: Tipo 1 (tripartido simples)

**Professor** — 1ª Intervenção Iniciativa : N°: 1+2+3 (“Eh?”x1)

— : ..... de acordo?

**Alunos** 2ª — Intervenção reactiva de anuência sobre a completude monológica da intervenção do professor: (Silêncio aprobatório após pausa de espera do professor).

**Professor** — 3ª Intervenção reactiva de unanimidade (implicitada com a abertura de uma nova intervenção de iniciação)

#### Desenvolvimento da interação discursiva

A 1ª intervenção, pertencente ao professor, termina com o marcador de indagação de existência de completude monológica, “de acordo?”. Com este marcador, o professor apela aos alunos para que se manifestem sobre a suficiência / insuficiência da completude monológica da sua intervenção.

A segunda intervenção, pertencente aos alunos, em forma de silêncio aprobatório, logo comunicada analogicamente, ratifica a suficiência da completude monológica da intervenção do professor.

A terceira intervenção, de unanimidade (pertencente ao professor), está implícita pelo facto de o professor, logo a seguir, iniciar uma nova intervenção constitutiva de novo intercâmbio.

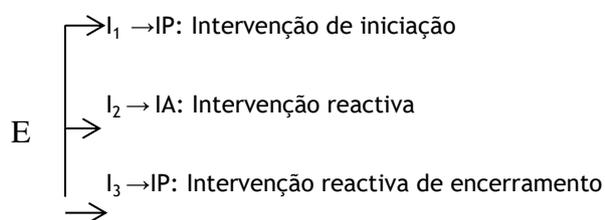


Figura 16 - Representação da estrutura tripartida do intercâmbio

#### Legenda:

E: intercambio (“échange”)

I: intervenção (“Intervention”)

IP: Intervenção atribuída ao Professor

IA: intervenção atribuída ao(s) aluno(s)

Todos os intercâmbios do Tipo 1 apresentam esta mesma estrutura e articulação.

Neste tipo de intercâmbio do Tipo 1, a dinâmica de co-construção do sentido apresenta-se da seguinte forma.

1. A intervenção iniciadora do intercâmbio veicula o sentido proposto pelo seu locutor / professor.
2. De imediato o locutor submete aos interlocutores a sua intervenção, para que estes se pronunciem sobre a sua validade monológica.
3. O interlocutor informa o locutor da validade monológica da intervenção (ou completude monológica no modelo genebrino), ao considerar que a intervenção está dotada das condições mediacionais suficientes para realizar o processo de internalização do sentido proposto.

#### 2º Intercâmbio: Tipo 1 (Tripartido simples)

**Professor** — 1ª Intervenção Iniciadora: N°: 4 (“Eh?”x1) + 5 + 6 + 7 + 8 + 9 + 10

— : ..... de acordo?

**Alunos 2ª** — Intervenção reactiva de anuência: (Silêncio aprobatório após pausa de espera do professor).

**Professor** — 3ª Intervenção reactiva de anuência (implícita com a abertura de uma nova intervenção de iniciação).

#### 3º Intercâmbio: Tipo 1 (Tripartido simples)

**Professor** 1ª Intervenção Iniciadora : N°: 11.

— : ..... .. de acordo?

**Alunos 2ª** — Intervenção reactiva de anuência: (Silêncio aprobatório após pausa de espera do professor)

**Professor** — 3ª Intervenção reactiva de anuência (implícita com a abertura de uma nova intervenção de iniciação que começa com o marcador de unanimidade “Então” )

#### 4º Intercâmbio: Tipo 1 (Tripartido simples)

**Professor** 1ª Intervenção Iniciadora : N°: 12 (“Então” ...) + 13 + 14

— : ..... .. de acordo?

**Alunos 2ª** — Intervenção reactiva de anuência: (Silêncio aprobatório após pausa de espera do professor)

**Professor** — 3ª Intervenção reactiva de anuência (implicitada com a abertura de uma nova intervenção de iniciação que começa com o marcador de unanimidade “Bem”)

5º Intercâmbio: Tipo 2 (Tripartido complexo com dois Intercâmbios subordinados)

**Professor** 1ª Intervenção Iniciadora : Nº: 15 (“Bem” ...) + 16 + 17 (“.. explico-me”) + 18 + 19 + 20 + 21 + 22 ... *de acordo?*

**Alunos** — 2ª Intervenção reactiva diafónica (ou autodialógica) de pedido de esclarecimento ou de reforço da completude monológica:

— : *Bem de que falamos quando consideramos o estímulo físico?*

**Professor** — 3ª Intervenção reactiva de reforço da completude monológica: Nº 23 (“Eh?”x2) + 24 (“insisto, (uma ocorrência)eh?” x 1) + 25 (“ .. insisto”, “Eh?” x 3) + 26 (“Eh?” x 3) + 27 (eh? x 3)

**Aluno/a:** Intervenção reactiva de pedido de esclarecimento ou reforço da completude monológica (ininteligível na gravação).

**Professor:** Intervenção reactiva do professor (concessão de turno)

— : *Diz-me...*

**Aluno/a:** Intervenção reactiva de esclarecimento do pedido de reforço da completude monológica.

**Professor:** Intervenção reactiva para reforçar a completude monológica: Nº 28 + 29 + 30 + 31 (“repito” ..., “eh? x 2”) .... *de acordo?*

— ..... *de acordo ?*

**Aluno:** Intervenção reactiva de convergência/unanimidade com o professor (inaudível, a seguir a pausa de espera do professor):

**Professor:** Intervenção reactiva de unanimidade: Nº 32

Descrição desta estrutura complexa (com 2 intercâmbios subordinados: E<sub>s1</sub>, E<sub>s</sub>)

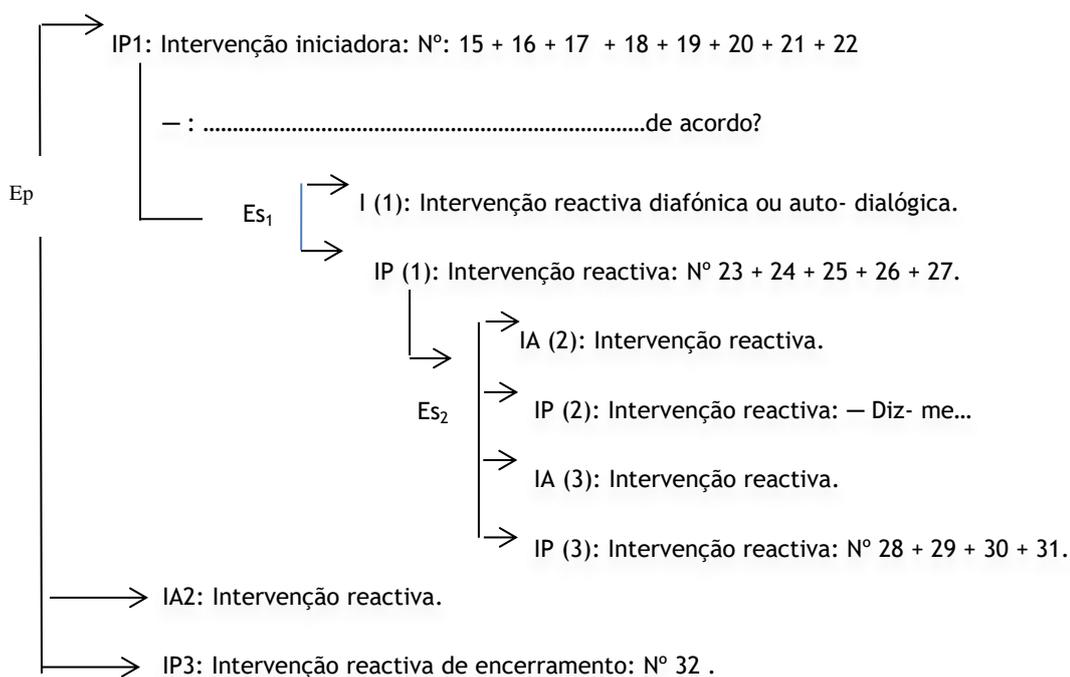


Figura 17 - Representação de uma estrutura complexa, com dois intercâmbios subordinados.

### Legenda

E<sub>p</sub>: Intercâmbio tripartido principal que realiza a negociação principal.

IP<sub>1</sub>: 1ª Intervenção do intercâmbio tripartido que realiza a negociação principal.

E<sub>s1</sub>: Intercâmbio subordinado que realiza a 1ª negociação secundária.

I (1): Intervenção diafónica ou auto-dialógica que abre a 1ª negociação secundária.

IP (1): Intervenção reactiva do professor dentro da 1ª negociação secundária.

IA (2) Intervenção de aluno que abre a 2ª negociação secundária.

IP (2): Intervenção do professor.

IA (3): Intervenção do aluno.

IP (3): Intervenção do professor.

IA<sub>2</sub>: Intervenção do aluno referente à negociação principal.

IP<sub>3</sub>: Intervenção do professor referente à negociação principal.

### Descrição da interação de co-construção do sentido nesta estrutura complexa com 2 intercâmbios secundários

1º O professor, na sua intervenção com função ilocutiva de iniciação (IP<sub>1</sub>), apresenta a sua proposta, e, faz uma indagação sobre a completude monológica da sua intervenção, com o marcador discursivo “*de acordo?*”.

IP<sub>1</sub>: Bem, a segunda ideia que nos vai ser útil para entender a importância dos processos psicológicos é justamente que ele apresenta ... Este autor apresenta no seu modelo, a que chama ‘quantum’, o modelo do ‘quantum’ da função sexual ‘quantum’ da função sexual. Ele diz-nos no modelo que esse total de estimulação que o sujeito recebe, .... E, logicamente, a contribuição tanto do estímulo físico como do estímulo psicológico é muito variável igualmente de uns sujeitos para outros e também de umas situações para outras no mesmo sujeito, de acordo?

2º. Segue-se uma intervenção reactiva (diafónica ou auto-dialógica) de não ratificação da completude monológica ou suficiência da mediação discursiva.

I A (1): — Bem de que falamos quando consideramos o estímulo físico?

3º Esta não auto-ratificação activa uma negociação secundária (isto é, de nível 2), subordinada á negociação principal, que vai permitir ao professor, com uma nova intervenção, melhorar a completude monológica de IP<sub>1</sub>, apreciada como insuficiente.

IP (1): — Pois, fundamentalmente, na resposta sexual falamos do estímulo táctil, eh?, e não há outros estímulos físicos para além do estímulo táctil e as capacidades que tem o sujeito de receber e processar essas sensações, eh ? ... Finalmente considera-se

também o papel importante que pode jogar e que joga de facto a ansiedade, eh? como processo , eh?, psicológico que estaria a condicionar, eh?, a resposta sexual”.

Esta negociação secundária desenvolve-se num intercâmbio com duas intervenções:

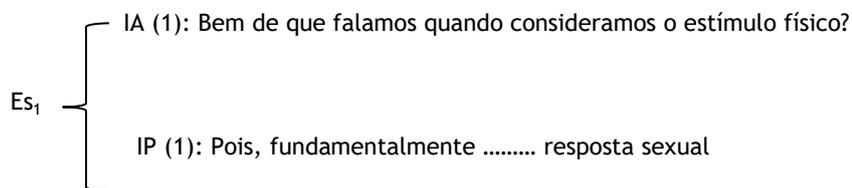


Figura 18 - Esquema da negociação secundária num intercâmbio com duas intervenções.

4º Porém, um aluno, continua a manifestar, pese embora a nova intervenção **IP (1)** do professor, a necessidade de obter maior completude monológica:

**IA (2):** (intervenção não inteligível na gravação. Esta intervenção poderia ser do tipo: — Professor, mas há uma coisa que continuo a não entender ... )

5º Com esta intervenção, o aluno abre uma nova negociação secundária agora de nível 3, porque subordinada a **IP (1)**.

Esta nova negociação secundária irá desenvolver-se num intercâmbio com 4 Intervenções:

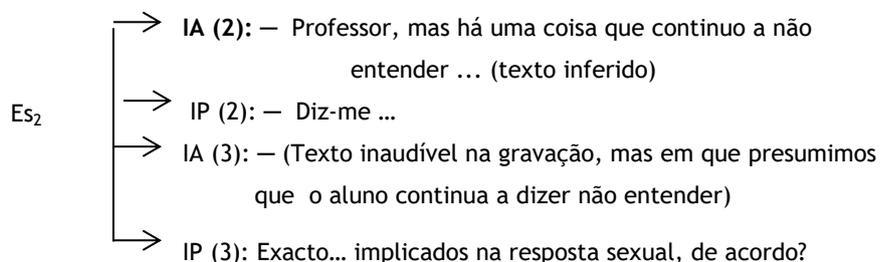


Figura 19 - Esquema de negociação secundária num intercâmbio com 4 intervenções.

6º O professor termina a sua última intervenção “IP (3)” deste intercambio secundário, indagando com o marcador “*de acordo?*”, junto dos interlocutores, a validade interacional da completude monológica da sua mediação discursiva.

7º A Intervenção IA<sub>2</sub>, marca o regresso à negociação principal. Esta intervenção tem uma função ilocutiva reactiva dos alunos. Está ininteligível na gravação, mas inferimos, mediante a intervenção seguinte do professor, que ela ratifica a completude monológica de toda a mediação discursiva do professor.

8º A Intervenção IP<sub>3</sub>, encerra o intercâmbio que realiza a negociação principal:

IP<sub>3</sub>: — *Sim, sim, sim o modelo do ‘quantum’ da função sexual.*

Tal como representamos anteriormente, na descrição de esta estrutura complexa (Figura 17), podemos distinguir a estrutura tripartida da negociação principal e os intercâmbios subordinados que realizam negociações secundárias.

A co-construção do sentido neste intercâmbio do Tipo 2 obedece à dinâmica seguinte.

1º O professor, mediante um desdobramento enunciativo, em que se coloca como alocutário do seu próprio enunciado, considera, subjectivamente, que as condições suficientes para a internalização do sentido, por parte dos destinatários (alunos), não estão reunidas.

2º Então sinaliza a sua invalidação com uma intervenção reactiva de abertura de um intercâmbio negocial secundário consigo próprio.

3º O professor auto-reage com uma nova intervenção, em que procura adequar a sua mediação discursiva à necessidade de internalização dos alunos.

4º O processo não acaba aqui e reinicia-se de forma recursiva até ser alcançada, com uma segunda negociação secundária, a unanimidade entre locutor e interlocutores.

#### 6º Intercâmbio 6: Tipo 1 (simples)

**Professor:** 1ª Intervenção Iniciadora com marcador de aprovação (“*Bem*”): N° 33  
(eh?x2) + 34 (eh?x1) + 35 (eh? x2) + 37 (eh?x1)

— : ....., *de acordo?*

**Alunos** 2ª — Intervenção reactiva de anuência: (Silêncio aporatório após pausa de espera do professor).

**Professor** — 3ª Intervenção reactiva de anuência (implicitada com a abertura de uma nova intervenção de iniciação).

7º Intercâmbio : Tipo 2 (complexo, com um intercâmbio subordinado)

**Professor:** 1ª intervenção iniciadora: Nº 38 + 39

**Professor:** 2ª intervenção intralocutiva (autodialógica) auto-reactiva.

— : Bem, que poderíamos dizer relativamente a este tema?

**Professor:** 2ª intervenção reactiva: Nº 40 + 41 + 42

— : ....., lembrais-vos?

**Alunos:** (Silêncio aprobatório)

**Professor:** Intervenção reactiva de anuência (implícitada com a abertura de uma nova intervenção de iniciação).

Descrição desta estrutura complexa, com 1 intercâmbio subordinado.

Basicamente, a estrutura complexa do intercâmbio do Tipo 2, com um intercâmbio subordinado, é aquela que encontramos no 5º Intercâmbio, retirando-lhe o 2º intercâmbio subordinado. Neste Intercâmbio 7º, observamos uma situação poucas vezes documentada, e que configura uma situação de auto-dialogismo ou dialogismo intralocutivo. O intercâmbio subordinado, nesta situação decorre de um mecanismo de desdobramento enunciativo do locutor/professor.

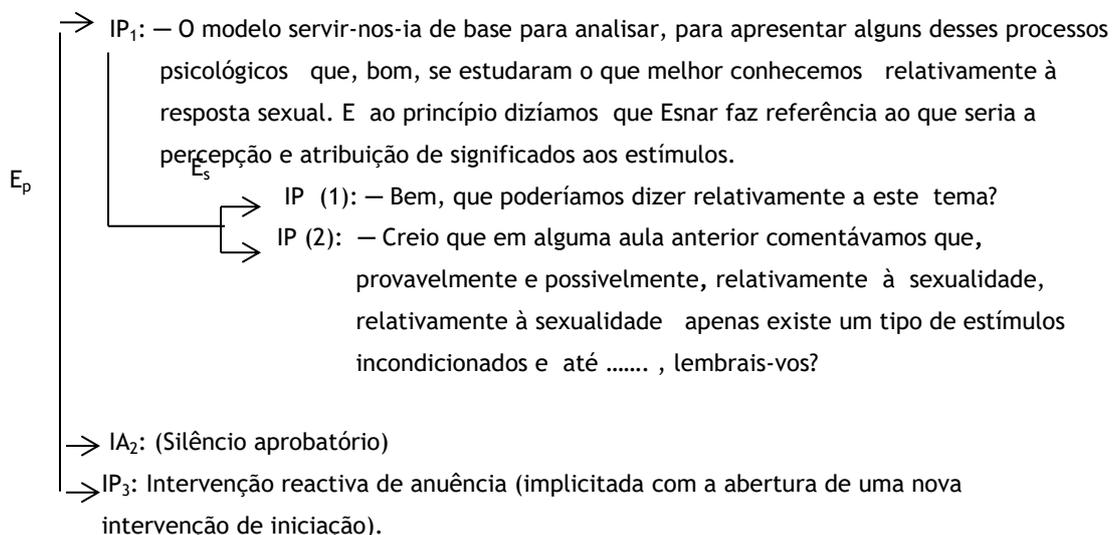


Figura 20 - Representação esquemática de uma estrutura complexa com intercâmbio subordinado

**Legenda**

Ep: Intercâmbio tripartido principal que realiza a negociação principal.

IP1: 1ª Intervenção do intercâmbio tripartido que realiza a negociação principal.

Es: Intercâmbio subordinado que realiza a negociação secundária.

IP (1): Intervenção reactiva auto-dialógica do professor que abre a negociação secundária.

IP (2): Intervenção reactiva do professor á sua intervenção auto-dialógica.

IA2: Intervenção do aluno referente à negociação principal.

IP3: Intervenção do professor referente à negociação principal.

No final da sua intervenção IP<sub>1</sub>, o professor apercebe-se da necessidade de explicitar melhor o sentido da sua intervenção, isto é, de retocar a completude monológica da sua intervenção.

Com IP (1) realiza uma reacção de reconhecimento de insuficiência de completude monológica de IP<sub>1</sub> e abre uma espécie de negociação secundária consigo próprio. Mercê do desdobramento enunciativo que realiza, procede com IP (2) à reconsideração da completude monológica de IP<sub>1</sub>.

O silêncio aprobatório de IA<sub>2</sub>, (2ª intervenção do intercâmbio tripartido que realiza a negociação principal) constitui uma forma não linguística de intervenção dos alunos e, indica ao locutor/professor que ficou resolvida, do ponto de vista dos alunos, ao nível do sentido, a considerada insuficiência monológica da mediação discursiva, que obstaculizava o processo de internalização do sentido, pelos alunos.

IP<sub>3</sub>, constitui a terceira intervenção do intercâmbio tripartido, face emergente da negociação principal. Manifesta anuência e encerra a negociação principal e o intercâmbio tripartido que a realiza.

#### 8º Intercambio 8: Tipo 1 (simples)

**Professor:** 1ª intervenção iniciadora: N° 43 + 44 + 45 (“insisto” ... “eh?”x1)

— : ....., *entendeis-me?*

**Alunos:** Intervenção reactiva de anuência: (Silêncio aprobatório sem pausa de espera do professor)

**Professor:** Intervenção reactiva de anuência (implícitada com a abertura de uma nova intervenção de iniciação).

#### 9º Intercambio: Tipo 1 (simples)

**Professor:** 1ª intervenção iniciadora: N° 46 (“insisto”) + 47 + 48 (“insisto”) + 49

— : ....., *entendeis?*

**Alunos:** Intervenção reactiva de anuência: (Silêncio aprobatório sem pausa de espera do professor)

**Professor:** Intervenção reactiva de anuência (implícitada com a abertura de uma nova intervenção de iniciação).

#### 10º Intercambio: Tipo 1 (simples)

**Professor:** 1ª intervenção iniciadora: N° 50

— : ....., *de acordo?*

**Alunos:** Intervenção reactiva de anuência: (Silêncio aprobatorio sem pausa de espera do professor)

**Professor:** Intervenção reactiva de anuência (implicitada com a abertura de uma nova intervenção de iniciação).

11º Intercambio: Tipo 2 (complexo com 1 intercâmbio subordinado)

**Professor:** 1ª intervenção iniciadora: N° 51 (“eh?”x 2) + 52 + 53 (“eh?”x 1) + 54 + 55 + 56 + 57 + 58 + 59 + 60 (“insisto”) + 61+ *Que grupo dos que estava a falar poderia provavelmente registar maiores níveis de excitação, pensai, em geral?*

**Alunos:** Intervenção reactiva

— : *O terceiro*

**Professor:** intervenção reactiva de abertura de intercâmbio secundário subordinado

— : *Porquê?*

**Alunos:** Intervenção reactiva

— : *(coro de vozes)*

**Professor:** Intervenção reactiva de anuência (*implicitada* com a abertura de uma nova intervenção de iniciação com marcador de aprovação “Claro”).

A configuração desta estrutura é idêntica ao do 7º Intercâmbio, com a diferença de que a negociação secundária é aberta pelo professor e não pelos alunos.

Descrição desta estrutura complexa com um intercâmbio subordinado.

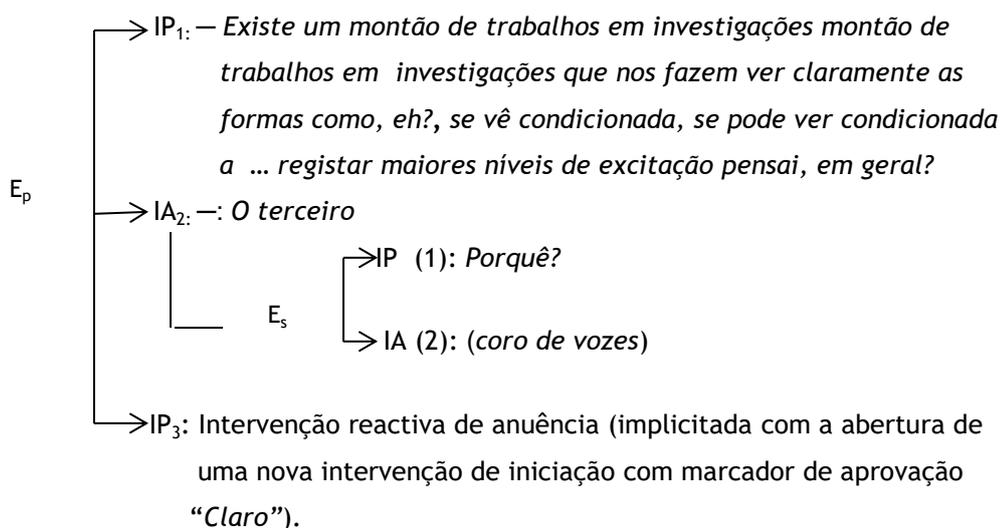


Figura 22- Representação esquemática de uma estrutura complexa com intercâmbio subordinado

### Legenda

E<sub>p</sub>: Intercâmbio tripartido principal que realiza a negociação principal.

IP<sub>1</sub>: 1ª Intervenção do intercâmbio tripartido que realiza a negociação principal.

IA<sub>2</sub>: Intervenção do aluno referente à negociação principal.

E<sub>s</sub>: Intercâmbio subordinado que realiza a negociação secundária.

IP (1): Intervenção reactiva do professor que abre a negociação secundária.

IA (2): Intervenção dos alunos.

IP<sub>3</sub>: Intervenção do professor referente à negociação principal.

### 12º Intercâmbio: Tipo 1 (simples)

**Professor:** 1ª intervenção iniciadora: N° 62 (“claro”) + 63 + 64 (“insisto”)

— : *Claro ....., de acordo?*

**Alunos:** Intervenção reactiva de anuência: (Silêncio aprobatório sem pausa de espera do professor)

**Professor:** Intervenção reactiva de anuência (implícita com a abertura de uma nova intervenção de iniciação).

### 13º Intercâmbio: Tipo 2 (complexo com 1 intercâmbio secundário)

**Professor:** 1ª intervenção iniciadora: N° 65 (“insisto”) + 66 + 67 + 68 + 69 + 70 (“insisto”) + 71 + 72 + 73 + 74

**Alunos:** Intervenção reactiva de abertura de intercâmbio subordinado

— : (*rumores*)

**Professor:** Intervenção reactiva, com marcador de aprovação: N° 75 (“sim”) + 76

— : *Sim ....., de acordo? Quereis fazer algum comentário ou tendes alguma dúvida sobre isto?*

**Alunos:** Intervenção reactiva de anuência (*Rumores*)

**Professor:** intervenção reactiva de anuência

— : *Está tudo clarinho .... Alegramo-nos*

### Descrição desta estrutura complexa com um intercâmbio secundário incrustado

A configuração desta estrutura é idêntica às dos 7º e 11º Intercâmbios e fica representada na Figura 20 da página seguinte.

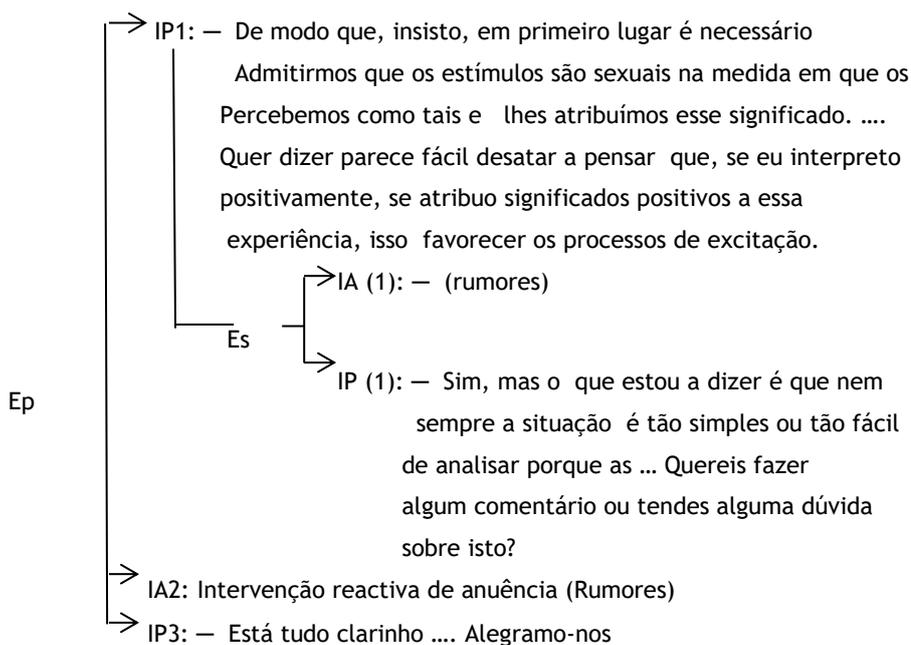


Figura 23 - Representação de uma estrutura complexa com um intercâmbio secundário incrustado

#### Legenda

$E_p$ : Intercâmbio tripartido principal que realiza a negociação principal.

$IP_1$ : 1ª Intervenção do intercâmbio tripartido que realiza a negociação principal.

$E_s$ : Intercâmbio subordinado que realiza a negociação secundária.

$IP (1)$ : Intervenção reactiva dos alunos que abre a negociação secundária.

$IP (2)$ : Intervenção reactiva do professor.

$IA_2$ : Intervenção do aluno referente à negociação principal.

$IP_3$ : Intervenção do professor referente à negociação principal.

#### 14º Intercâmbio : Tipo 2 (complexo, com 2 intercâmbios subordinados)

**Professor:** 1ª Intervenção iniciadora: N° 77 (“eh?”x1) + 78 + 79 (“eh?”x1) + 80 (“não é?”) + 81 + 82 + 83 + 84 +85 + 86 + 87 + 88 (“insisto” ....“insisto” ) + 89 + 90 (“insisto”) + 91 (“eh?”x1) + 92 (“eh?”x1) + Qual pode ser a causa? Ocorre-vos alguma razão pela qual estas diferenças possam acontecer, que ao parecer são bastantes consistentes entre diversas investigações, ou seja que não são coisitas isoladas? A que pensais que estas diferenças se poderiam dever? Poderia existir alguma razão puramente biológica ou fisiológica, não?

**Alunos:** Intervenção reactiva

— : (coro de vozes)

**Professor:** Intervenção reactiva

— : O quê?

**Aluna:** Intervenção reactiva

— : Poderia ser algo relacionado com o estilo de aprendizagem ...

**Professor:** Intervenção reactiva

— Mas relacionado com o estilo de aprendizagem, em que sentido?

**Aluna:** Intervenção reactiva (não inteligível na gravação)

**Professor:** Parece-te que um explicação possível poderia ser ... uma possível ... poderia ser que, por certo, no nosso contexto cultural, parece que é mais fácil e é reforçado em maior medida, ou seja que os rapazes, por exemplo, explorem os seus genitais, os reconheçam, tenham mais experiência relativamente ....

**Aluna:** (intervenção reactiva, não inteligível na gravação. Tal acontece porque o micro está preso ao professor).

**Professor:** Intervenção reactiva de anuência (implícita com a abertura de uma nova intervenção de iniciação).

*Descrição desta estrutura complexa com dois intercâmbios secundários incrustados*

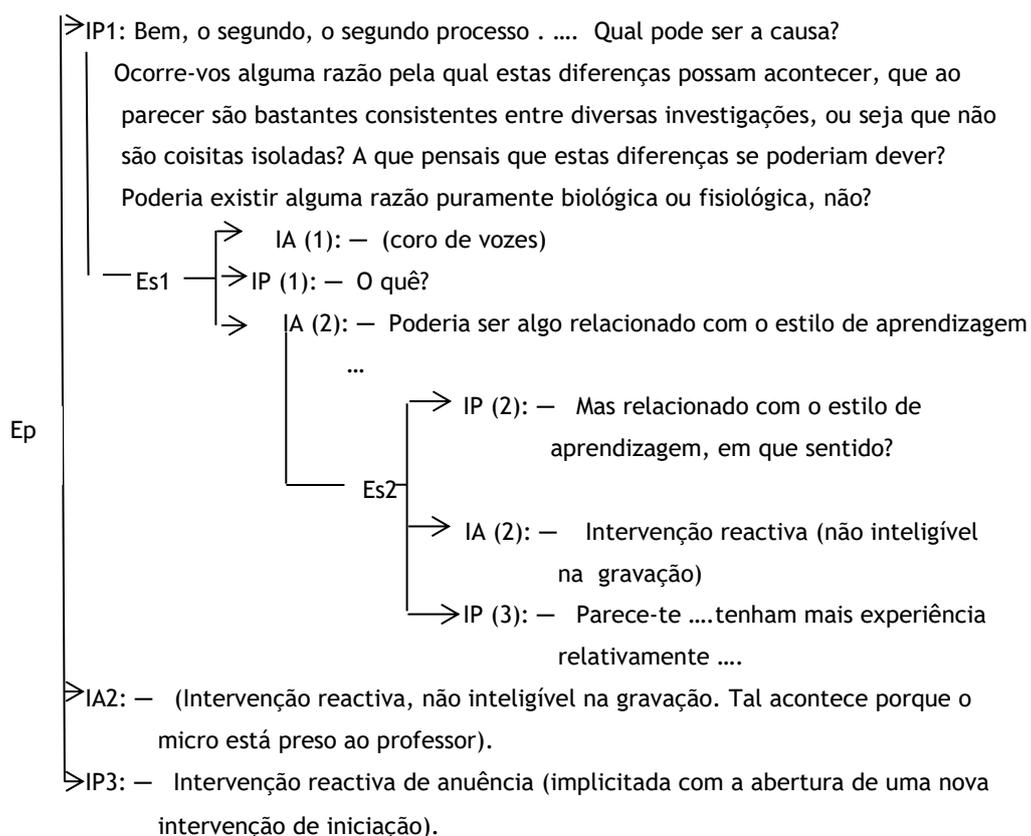


Figura 24 - Estrutura complexa com dois intercâmbios incrustados.

### Legenda

E<sub>p</sub>: Intercâmbio tripartido principal.

IP<sub>1</sub>: 1ª Intervenção do intercâmbio tripartido que realiza a negociação principal.

E<sub>s1</sub>: Intercâmbio subordinado que realiza a 1ª negociação secundária.

IA (1): Intervenção de aluno que abre a 1ª negociação secundária.

IP (1): Intervenção reactiva do professor dentro da 1ª negociação secundária.

E<sub>s2</sub>: Intercâmbio subordinado que realiza a segunda negociação secundária

IA (2) Intervenção de aluno que abre a 2ª negociação secundária.

IP (2): Intervenção do professor.

IA (3): Intervenção do aluno.

IP (3): Intervenção do professor.

IA<sub>2</sub>: Intervenção do aluno referente à negociação principal.

IP<sub>3</sub>: Intervenção do professor referente à negociação principal.

### 15º Intercâmbio: Tipo 1 (Simples)

**Professor:** Intervenção iniciadora: N° 93 + 94 + 95 + 96 + 97 (“eh?” x2) + 98 + 99 + 100 + 101 + +102 + 103 (“explico-me”) + 104 + 105

— : .....entendei-lo?

**Alunos 2ª** — Intervenção reactiva de anuência: (Silêncio aprobatório sem pausa de espera do professor)

**Professor** — 3ª Intervenção reactiva de anuência (implicitada com a abertura de uma nova intervenção de iniciação).

### 16º intercambio: Tipo 1 (simples)

**Professor:** Intervenção iniciadora: N° 106 + 107 + 108 + 109

— : ..... de acordo?

**Alunos 2ª** — Intervenção reactiva de anuência: (Silêncio aprobatório sem pausa de espera do professor)

**Professor** — 3ª Intervenção reactiva de anuência (implicitada com a abertura de uma nova intervenção de iniciação)

### 17º Intercâmbio: Tipo 1 (simples)

**Professor:** Intervenção iniciadora: N° 110 + 111 (“insisto”, “entendeis-me?”) + 112

— : ..... de acordo? Alguma dúvida com isto, relativamente a este tema?

**Alunos 2ª** — Intervenção reactiva de anuência: (Silêncio aprobatório sem pausa de espera do professor)

**Professor** — Intervenção reactiva de anuência (implicitada com a abertura de uma nova intervenção de iniciação quer começa com um marcador de aprovação “Bem”).

18º Intercâmbio: Tipo 1 (simples)

**Professor:** Intervenção iniciadora: N° 113 + 114 + 115 (“insisto”)+ 116 + 117 + 118

— : ....., *de acordo?*

**Alunos 2ª** — Intervenção reactiva de anuência: (Silêncio aprobatório sem pausa de espera do professor)

**Professor** — 3ª Intervenção reactiva de anuência (implicitada com a abertura de uma nova intervenção de iniciação

— : *Então amanhã, continuamos com esta, com esta história.*

### 6.1.3.3.2 Resultados.

Seguindo a caracterização proposta por Roulet et al. (1985), quanto à forma, este discurso é dialogal porque é co-construído, produzido por mais que um locutor. Quanto à sua estrutura externa, o discurso é dialógico, porque apresenta uma estrutura de intercâmbio. Os turnos pertencentes aos alunos são realizados, por norma de forma não linguística, isto é, em forma de comunicação analógica e, são constituídos por um silêncio aprobatório. Seguindo a tipologia da comunicação em uso na Escola de Palo Alto, o professor comunica fundamentalmente de forma digital e os alunos de forma analógica.

O locutor/docente, orienta o discurso para os interlocutores com marcadores interrogativos de procura de comprovação da completude monológica das suas intervenções, tais como *de acordo?* (11 ocorrências), *entendeis-me?* (uma ocorrência), *entendeis ?* (uma ocorrência), *De acordo? Quereis fazer alguma pergunta?* (uma ocorrência), *entendei-lo?* (uma ocorrência) *Entendei-lo?: Alguma dúvida com, relativamente a este tema?* (uma ocorrência).

A Tabela (66), na página seguinte exhibe estes dados.

Na primeira coluna “Marcadores” figuram as formas textuais dos marcadores interrogativos. Na segunda coluna “Nº de ocorrências, constam: fora de parênteses, o número indicativo das ocorrências do marcador correspondente, na mesma linha; entre parênteses consta o número que identifica o intercâmbio em que a ocorrência ocorre.

Por exemplo, o segmento textual “de acordo”, constante na primeira linha da 1ª coluna ocorre 11 vezes, tal como indicado na 2ª coluna. As ocorrências estão localizadas nos intercâmbios indicados entre parênteses: 11 (1º, 2º, 3º, 4º, 5º [x2], 6º, 10º, 12º, 16º, 18º). Estes mesmos dados indicam que o intercâmbio nº 5 regista duas ocorrências. Na última linha da 2ª coluna, totalizam-se o número de ocorrências verificadas, considerando todos os segmentos textuais.

Tabela 66

Marcadores interrogativos de procura de comprovação da completude monológica.

Marcadores	Nº de ocorrências
<i>de acordo?</i>	11 (1º 2º 3º 4º 5º [x2], 6º, 10º, 12º, 16º, 18º)
<i>entendeis-me?</i>	1 (8º)
<i>entendeis ?</i>	1 (9º)
<i>De acordo? Quereis fazer alguma pergunta?</i>	1 (13º)
<i>Entendei-lo?</i>	1 (15º)
<i>Entendei-lo?: Alguma dúvida com, relativamente a este tema?</i>	1 (17º)
<b>Total</b>	<b>16</b>

Na Tabela 67 seguinte, apresentamos os valores quantitativos referentes aos intercâmbios resultantes da segmentação da interação discursiva, com os dados procedentes do Anexo 2

Tabela 67

Quantificação referente aos tipos de intercâmbios, com base na sua estrutura

Intercâmbio Tipo 1: estrutura tripartida simples	Intercâmbio tipo 2: estrutura tripartida complexa	
	Com 1 intercâmbio subordinado	2 Intercâmbios subordinados
1º, 2º, 3º, 4º, 6º, 8º, 9º, 10º, 12º, 15º, 16º, 17º, 18º.	7º, 11º, 13º	5º, 14º
<b>Total</b> <b>13</b>	<b>3</b>	<b>2</b>

Na 1ª coluna, “Intercâmbio Tipo 1: estrutura tripartida simples” constam os números identificadores dos intercâmbios que correspondem a este Tipo 1. Na 2ª Coluna, “Intercâmbio tipo 2: estrutura tripartida complexa”, constam os números identificadores dos intercâmbios que correspondem a este Tipo 2. Esta segunda coluna subdivide-se em duas outras colunas. Na 1ª, “Com 1 intercâmbio subordinado” constam os números identificadores dos intercâmbios do Tipo 2 com um intercâmbio subordinado. Na segunda coluna “2 Intercâmbios

*subordinados*”, constam os números identificadores dos intercâmbios do Tipo 2, com dois intercâmbios subordinados. Na última linha estão registados os totais referentes às ocorrências de cada modalidade de intercâmbio.

Os intercâmbios de Tipo 1, que podemos associar a uma internalização imediata do sentido proposto pelo docente por parte dos interlocutores, são os dominantes. Os intercâmbios de Tipo 2 conduzem a um processo de internalização, antecedido de negociações secundárias para co-construir um sentido unanimemente ou seja duplamente validado por locutor e interlocutor. Nestes, a dinâmica interpsicológica entre os intervenientes é mais intensa. A uma maior presença de negociações secundárias corresponde uma maior intensidade da dinâmica interpsicológica, que precede o processo de internalização do sentido por parte do destinatário.

#### **6.1.3.3.3 Discussão**

Nesta parte do nosso trabalho continuámos a explorar a orientação do discurso para o destinatário, com o fim de implicar numa dinâmica de co-construção do sentido, o mesmo que dizer de construção de conhecimento partilhado.

O modelo tradicionalmente recorrente para estudar a interação educativa, a sequência IRE de Sinclair e Coulthard (1975) é hoje considerado estático, reprodutivo, e próprio de um autoritarismo docente, em desuso na actualidade. A nossa opção alternativa pelo recurso ao modelo genebrino, deve-se à sua sensibilidade à dinâmica de co-construção, parecendo-nos por isso, mais ajustado aquilo que a pedagogia actual defende.

O modelo de Genebra (Roulet, 1999, Roulet & al. 1985, Roulet & al., 2001; Filliettaz, L. & Roulet, E. , 2002), apresenta-se mais sensível ao dinamismo evolutivo que as configurações participativas apresentam, ao longo da interação discursiva. A natureza hierárquica do modelo genebrino permite-nos observar como os participantes, na interação discursiva plasmada no discurso de um professor da Faculdade de Psicologia da Universidade de Salamanca, co-constroem o sentido das intervenções, levando em conta a estrutura de participação proposta e ratificada pelos participantes. Neste modelo a co-construção é definida do modo seguinte (Roulet, n.d.): “ On parle de co-construction d’une INTREVENTION lorsque l’interlocuteur intervient dans la construction de celle-ci dans un ÉCHANGE SUBORDONNÉ, par exemple de préalable ou de demande de clarification”. Segundo Filliettaz et Roulet (2002), os trabalhos realizados no âmbito do Modelo de Genebra mostram que “... the construction of any verbal interaction or written text reflects a process of negotiation in which speakers recursively initiate, react on, or ratify propositions by means of semiotic constituents belonging to various hierarchical levels: exchanges, moves and acts” (p. 369).

Evocamos novamente o alinhamento praxeológico que este processo de co-construção do sentido requer.

1º O locutor constrói uma proposta, configurada numa intervenção iniciadora de intercâmbio, com um determinado sentido.

2º O interlocutor assume uma de duas decisões:

- a) Sinaliza (linguisticamente ou por outro meio) de imediato, ao locutor da intervenção iniciadora, que esta reúne condições suficientes para que se desencadeie uma compreensão responsiva. Isto é, o interlocutor compreende o sentido da intervenção do locutor, e decide informá-lo de que valida esse sentido, desde as suas condições pessoais de poder proceder à internalização. Esta atitude de validação representa uma contribuição no processo de co-construção do sentido. O locutor da intervenção iniciadora pode encerrar o intercâmbio, tendo-se consumado uma negociação simples.
- b) Sinaliza de imediato ao locutor de que não valida, desde as suas condições pessoais de compreensão, a suficiência mediacional da intervenção iniciadora. A não validação é, igualmente, uma contribuição no processo de co-construção do sentido, já que, obriga o locutor da intervenção iniciadora a reconsiderar a formulação da sua intervenção inicial, acrescentando-lhes novas precisões, para finalmente alcançar a significatividade necessária para que o interlocutor possa realizar uma internalização construtiva. Esta não validação abre um intercâmbio que configura uma negociação secundária, a fim de obter a unanimidade quanto ao sentido da proposta de sentido, contida na intervenção iniciadora. Este processo de abertura de negociação secundária pode repetir-se se, à primeira tentativa, a unanimidade do sentido não é alcançada. O processo pode, de forma recorrente conduzir a um encadeamento de negociações secundárias, que só terminará quando locutor e interlocutor alcançarem a unanimidade quanto ao sentido. Esta unanimidade é selada por um duplo acordo, o do locutor e o do alocutário.

Tornemos a nossa discussão mais específica e consideremos em primeiro lugar, a intensidade apelativa do locutor para com os seus destinatários.

Na classificação dos discursos proposta por Roulet et al. (1985), o nosso discurso apresenta-se, como dissemos, no tipo dialogal porque é produzido por mais que um locutor (professor + alunos) e dialógico porque apresenta uma estrutura manifesta de intercâmbio.

Nos 18 episódios de interação discursiva representados pelos 18 intercâmbios segmentados, a procura junto do interlocutor, da validação relativamente à completude monológica das suas intervenções, constitui um procedimento interacional muito persistente por parte do locutor/professor. Esta procura é realizada com a utilização de marcadores de apelação directa. Quase todos os intercâmbios terminam com um marcador de apelação: *de acordo?*

*Entendeis?* etc. O professor espera que os alunos manifestem ou comuniquem uma compreensão-responsiva pública, digitalmente ou analógicamente, antes de transitar para um novo intercâmbio.

Todos os intercâmbios se desenvolvem no mesmo quadro interacional: mesmo contexto institucional, mesmos interactantes, mesmo tema. O conjunto dos intercâmbios pertence à mesma aula magistral. Porém, os tipos de intercâmbios resultantes da nossa segmentação apresentam uma estrutura de participação própria, que determina o *estatuto participativo* ou papel participativo assumido por cada parte participante (professor e alunos). É neste estatuto participativo que o locutor, seja ele professor ou aluno, moldam a sua orientação para o seu alocutário.

As possibilidades de intervenção de professor e alunos não são totalmente simétricas em todas as vertentes da interação discursiva.

Nos intercâmbios de Tipo 1 (Ex.: 1º, 2º, 3º, 4º, 6º,8º,9º, 10º, 12º, 15º, 16º, 17º, 18º) em que interagem professor e alunos, a estrutura de participação é a mais simples. O estatuto participativo abre ao(s) aluno(s) a possibilidade de se pronunciar(em), após solicitação do professor, sobre a suficiência da mediação discursiva do professor, isto é sobre a completude monológica da sua intervenção. Ao validar a suficiência monológica da intervenção do docente, os alunos informam-no de que se apropriaram do sentido dessa mesma intervenção.

Nos intercâmbios do tipo 2 (complexos), o estatuto participativo do aluno confere-lhe a possibilidade de sinalizar ao professor que a sua intervenção iniciadora não está dotada de suficiente completude monológica.

Por seu lado, o estatuto participativo do professor, desde logo com maiores possibilidades de intervenção interacional, permite-lhe:

- 1º Solicitar aos alunos a validação da completude monológica das suas intervenções.
- 2º Solicitar aos alunos mais completude monológica nas suas intervenções.
- 3º Determinar o encerramento do intercâmbio e transição para um nodo intercâmbio.

Esta última prerrogativa interacional cabe apenas ao professor.

No intercâmbio do Tipo 2, cabe diferenciar 3 situações:

- a) Aquela situação em que o(s) aluno(s) inicia(m) um intercâmbio subordinado( Ex.: 11º e 13ª Intercâmbios).
- b) Aquela situação em que ocorrem dois intercâmbios subordinados. No primeiro, auto-dialógico, é o próprio professor que invalida a suficiência monológica do seu dito

anterior (Ex: 5º e 7º Intercâmbios). A seguir são os alunos que abrem um intercâmbio secundário de solicitação ao professor, de maior completude monológica.

- c) Aquela situação em que ocorrem dois intercâmbios subordinados: o primeiro aberto pelos alunos e o segundo aberto pelo professor, ao invalidar, também ele, a completude monológica da intervenção dos alunos (Ex.: 14º Intercâmbio).

Resumindo, assistimos ao longo da interação discursiva, ilustrada com o discurso que analisamos, a uma interação negociada que tem no seu cerne a evolução dinâmica de interpretações das duas partes participantes, professor e alunos. Esperamos que tenhamos contribuído, com esta nossa análise, para uma compreensão de como, num discurso magistral, a compreensão intersubjectiva é negocialmente co-construída e mantida durante a interação discursiva, representada por uma aula magistral. Juntamo-nos convictamente a Rampton (2006) quando afirma que, para que a interação aconteça de forma eficaz, na sala de aula, é preciso que haja uma negociação entre professores e alunos. Roulet (1985, 1992) generaliza esta negociação constante, a todo o tipo de discurso. Quando a interação discursiva decorre em forma de negociação, o sentido é uma co-construção emergente que possibilita a sua apropriação significativa por parte dos participantes. Assim o sentido deve emergir de um envolvimento de todos os participantes, na interação discursiva. Isto é, deve emergir de um movimento em direcção a um entendimento comum, ajustado à relação triádica epistemológica: Ego - Alter- Objecto (Markova, 2007).

No discurso em análise, ambas as partes envolvidas na interação discursiva plasmada neste discurso merecem o estatuto de verdadeiros participantes reais. Hart (1992) propõe um modelo que se tornou clássico para avaliar a participação, numa escala com 8 níveis, que vão da participação manipulada (Nível 1) à participação autónoma mas articulada (nível 8). Na interação discursiva, a “falsa participação” descrita nesta escala nos níveis 1 a 3, poderia corresponder a formas de participação “manipulada”, “decorativa” ou “simbólica”, de muitas IRE’s (Sinclair & Coulthard, 1975), em que a presença do aluno apenas constitui um artifício “dialogal” para matizar o monologismo do docente. Na nossa interação discursiva, tanto professor como alunos participam, de forma efectiva, numa co-construção do sentido significativamente adequada à situação de interação. Os alunos são autorizados a participar, segundo uma matriz emergente das regras que regulam as relações numa instituição de ensino superior e da história interacional construída ao longo das aulas. Ambas as partes (professor e alunos) se pronunciam sobre a validade da completude monológica das intervenções respectivas, o que significa que ambas as partes contam com a colaboração recíproca, para dotar as suas intervenções de sentido para a interação discursiva em desenvolvimento.

## **6.2 Vertente da relação**

Na abordagem desta vertente mantemos o procedimento prototípico que temos vindo a utilizar. Antecedemos a apresentação dos resultados e da discussão com uma contextualização científica da dimensão em análise, das ópticas consideradas, assim como das ferramentas operatórias que utilizamos para realizar a nossa exploração.

A relevância da presença da abordagem do tema da relação no estudo de um discurso não é surpreendente. No nosso estudo, derivamos esta relevância da teorização de Palo Alto que considera que o discurso enlaça indissociavelmente duas substâncias: conteúdo e relação. Temos consciência que a separação que operamos entre “vertente do conteúdo” e “vertente da relação” é meramente heurística, e que, com ela, parecemos comprometer de alguma forma o nexó indissociável entre “conteúdo” e “relação”. Estes dois domínios são funcionalmente indissociáveis, na interação discursiva. A importância da relação na comunicação, de resto foi já considerada, anteriormente neste nosso trabalho. Ao que já afirmamos anteriormente sobre este tema, acrescentamos tão só algumas linhas gerais que nos permitem melhor precisar a forma como abordamos a relação na nossa investigação empírica.

Das fontes consultadas, extraímos o convencimento de que o comportamento discursivo dos interactantes, numa interação discursiva, é condicionado a partir de pelo menos três fontes:

1. A sua história interacional: factores intrapsíquicos que têm a ver com o reconhecimento social que o sujeito obteve nas interacções, ao longo do seu desenvolvimento. Este reconhecimento, na nossa opinião, resulta das vivências interacionais, concretamente da forma como o sujeito viu gratificadas a sua “face”. A ressonância dessas vivências condiciona a forma como o sujeito se apresenta, ao implicar-se numa nova experiência interacional. Provavelmente, estes factores intrapsíquicos determinam o alinhamento (“footing”) com que os interlocutores inicialmente se implicam na interação discursiva, mas que sofre reorientações ao longo dessa interação discursiva.
2. O quadro institucional no seio de qual se desenvolve a interação que determina a actuação do sujeito enquanto interactante: propriedades intrínsecas dos participantes (sexo, idade estatuto); tipo de vínculo existente entre os participantes (professor-aluno, paciente-médico etc. ...); tipo de contrato imposto pelo quadro institucional.
3. O quadro interacional que se vai construindo no processo de negociação entre os interactantes, à medida que a interlocução progride. A partir do momento em que os interactantes se juntam, existe sempre uma certa margem de manobra para os interactantes negociarem a forma de participarem na interação discursiva.

Kerbrat-Orechioni (1987) pronuncia-se sobre esta questão com as palavras seguintes:

Il semble bien pourtant que même dans les interactions foncièrement inégalitaires, tout ne soit pas joué hors langage: les cartes peuvent presque toujours être redistribuées, les données institutionnelles peuvent être plus ou moins gravement subverties [...]. D'autre part, il ya des types d'interactions où aucun rapport de domination particulier ne se trouve à priori inscrit dans le contexte institutionnel : c'est le cas d'un bon nombre de 'conversations', [...]. Or même dans de telles interactions en principe égalitaires, des inégalités peuvent se constituer en cours d'échange, et peuvent s'observer ce que Burton désigne comme 'a battle for dominance' (p. 320)

O interesse de Kerbrat-Orechioni e o nosso, relevam do Ponto 3. anterior: a relação interpessoal dinâmica que se instaura entre os interactantes, durante a interação verbal.

O tratamento que concedemos ao estudo da relação, na nossa investigação, segue duas direcções que correspondem a dois princípios organizadores das interacções discursivas.

Num primeiro momento, orientamos a nossa investigação para a actividade de imagem ("facework"), desenvolvida pelo locutor ao longo da sua enunciação, com o objectivo de assegurar a ele e seus interlocutores, um quadro interacional que permita o desenvolvimento harmonioso da interação discursiva. Num segundo momento, interessar-nos-emos pelo trabalho de "posicionamento" que os interactantes adoptam ao longo da interação discursiva.

### **6.2.1 Dimensão 3: O trabalho de figuração ou actividade de imagem (Vide Anexo 14)**

Os estudos sobre a actividade de imagem estiveram tradicionalmente ligados ao conceito de imagem social ("face") promovido por Goffman (1967) a que os estudos sobre cortesia deram continuidade. Nestes estudos a actividade de imagem ("facework") visava preservar as "faces" dos interactantes. Este trabalho de preservação decorria do postulado instituído por Goffman e retomado por Brown e Levisnson, de que toda a interação comunicativa representava uma ameaça para a "face" dos participantes. Os FTA's ("Face Threatening Acts"), realizados discursivamente de forma directa ou suavizada, davam conta da pressão ameaçante que a interação comunicativa exercia sobre as "faces" dos interactantes envolvidos. Kerbrat-Orechioni junta-se a outros autores para manifestar reservas críticas ao facto de Brown e Levison alimentarem, relativamente à interação, uma visão intensamente e inevitavelmente ameaçante e até paranóide. Estas reservas levam a autora a considerar que, no decorrer de uma interação, os interactantes não só produzem FTA's ("Face Threatening Acts"), mas também FFA's ("Face Flattering Acts"), ou seja anti-FTA's que valorizam as "faces" do interlocutor.

Existe consenso de que a preservação das “faces” dos interactantes, ao longo da interação, se revela uma condição necessária para garantir um equilíbrio interacional e o desenvolvimento harmonioso da interação.

Na actualidade (Flores, 2013), os estudos referentes à actividade de imagem têm seguido uma orientação não redutível à perspectiva da cortesia, por se verificar que nos *corpora* investigados, “a aparição frequente de fenómenos comunicativos que, muito embora relacionados com a situação de imagem social, pouco ou nada têm que ver com a cortesia” (p. 176). Estes mesmos estudos têm, por outro lado, revelado que, em muitas situações, a preservação da imagem está mais orientada para a imagem de si próprio do que para a imagem do outro. Assim o conceito de “actividade de imagem” é mais abrangente que o conceito de “cortesia” (“polidez”).

Levando em conta o que afirmamos na introdução, ao abordarmos o desenvolvimento da “actividade de imagem”, ao longo da interação verbal representada pelos discursos em análise, distinguiremos dois conjuntos de situações discursivas: por um lado, as estratégias textuais-discursivas utilizadas pelo locutor, voltadas para a sua própria “face” (actividade de imagem auto-cêntrica); por outro lado, as situações textuais-discursivas voltadas para as “faces” do destinatário (actividade de imagem alo-cêntrica), igualmente utilizadas pelo locutor e que correspondem, grosso modo à noção de “facework” adoptada pelas teorias da cortesia, herdeiras de Goffman.

#### **6.2.1.1 A actividade de imagem auto-cêntrica, com recurso à atenuação**

Ao longo do seu discurso, o locutor frequentemente utiliza mecanismos discursivo-textuais de auto-envolvimento no seu próprio discurso. Esse auto-envolvimento serve, por exemplo, para expressar a sua atitude frente ao seu “dito” (“dictum”) ou ao “seu dizer” (“modus”). Estes mecanismos discursivo-textuais, a que nos estamos a referir, correspondem ao que é designado na literatura como modalidade. Uma categorização possível da modalidade consiste em distinguir três categorias: a modalidade epistémica, a modalidade deontica e a modalidade apreciativa.

Os mecanismos linguísticos, apontados como podendo expressar estas modalidades, são variados. Os mais frequentemente referidos são os seguintes: tempos e modos verbais, verbos modais, advérbios ou locuções adverbiais, adjectivos com sentido modal, expressões modais, construções exclamativas e interrogativas, nomes avaliativos, sufixos, actos de linguagem etc.

Para o propósito da nossa investigação interessa-nos relevar a modalidade epistémica. Na modalidade epistémica, o auto-envolvimento do locutor expressa a sua atitude, isto é manifesta a sua crença pessoal, sobre a credibilidade epistémica do conteúdo proposicional do seu “dito”.

Duas têm sido as estratégias deste auto-envolvimento que têm sido mais marcadamente objecto de estudos recentes: a atenuação e a intensificação.

Briz (1998) e Abelda (2004) e outros autores desenvolveram os seus estudos sobre estas duas estratégias, atribuindo-lhes as seguintes propriedades:

- Ambas as estratégias podem incidir sobre “o dito” (o “dictum” ou seja o conteúdo proposicional) ou “o dizer” (o “modus”, isto é, a força ilocutiva).
- Ambas as estratégias são aplicadas com graus diversos de vigor, isto é de forma escalar.
- Têm uma função precisa no processo de intercomunicação.

Bravo (citado por Abelda, 2005) defende que ““las relaciones entre el Ego y el Alter que se plasman en el concepto de imagen podrán reflejarse en actividades supuestamente motivadas por dos necesidades humanas como las de autonomía y afiliación” (p. 97).

Nesta linha de fundamentação psicossocial da actividade de imagem, a atenuação realizaria do ponto de vista da “positive face” o desejo de afiliação (Bravo, 1999, p.160). Através da atenuação o locutor quer apresentar-se como mais um membro do grupo dos interactantes discursivos. Pelo seu lado a intensificação promoveria uma imagem (“negative face”) em que o locutor destacaria um certo desejo de autonomia (Bravo, 1999, p. 160).

Assim, a variedade de estratégias textuais-discursivas usadas na actividade de auto-imagem pelo locutor e que iremos estudar, podem ser subsumidas em duas amplas etiquetas: a atenuação e a intensificação.

Consideramos, pela nossa parte, que, normalmente, as estratégias de atenuação e intensificação produzem efeitos sobre as “ faces” de algum ou todos os interactantes.

Segundo Briz (2013, p. 283) “o conceito de atenuação na linguagem académica, parte da ideia de proteger a imagem do pesquisador, escritor ou falante”.

A preservação da própria “face” pelo locutor tem uma função essencialmente relacional. Segundo Avodo (2012), “proteger a sua ‘face’ pessoal apresenta-se para qualquer sujeito, como uma necessidade, dado que a ‘face’ está intimamente ligada à auto-estima e ao amor-próprio” (p. 358). A auto imagem revela-se particularmente vulnerável ao longo da interação discursiva (Holmlander, 2006 , p. 14). Segundo Briz (citado por este mesmo autor)

Si el hablante sabe o intuye que sus metas se enfrentan con las del interlocutor, recurre a mecanismos atenuadores para lograr la aceptación del otro. En otras palabras, el grado de atenuación es proporcional al grado de desacuerdo que exista

en la conversación, y a la estimación del hablante sobre el grado de aceptación por parte del oyente (Ibidem, p. 15).

A utilização de actos fortemente assertivos na sua enunciação pode fazer com que o locutor sinta a sua posição interlocutiva vulnerabilizada, pelo facto do seu interactante o representar com atributos pouco favoráveis, ameaçantes para a sua face positiva: prepotência, arrogância, pouco dado à cooperação. Ao afirmarmos algo, ficamos expostos a uma eventual crítica do interactante a quem é dirigida a nossa asserção, já que pode muito bem alimentar uma opinião divergente e até oposta. Nesta situação o locutor direcciona a componente de investimento ritualístico do seu discurso, isto é o seu “facework” ou actividade de imagem, para a própria imagem (actividade de imagem auto-cêntrica). Assim fazendo, ele procurará, ao longo da interação, preservar ou construir uma imagem (“face”) positiva que iniba qualquer representação de desconsideração por parte do seu alocutário (Boretti, 2005; Bravo, 2002; Brenes, 2009; Fant, 2007; Fant & Granato, 2002; Gómez Sánchez, 2008a, 2008b; Hernández Flores, 2002).

A consideração é a forma de o locutor poder contar com a confiança interacional do seu interlocutor, a qual nos parece basilar para o desenvolvimento harmonioso de qualquer interação discursiva. A consideração do alocutário afigura-se como uma necessidade preciosa que o locutor persegue todo ao longo da interação discursiva.

No quadro da asserção epistémica, própria dos discursos de divulgação de conhecimento, os mecanismos da atenuação parecem ter a função de proteger a auto-imagem do locutor ante a ameaça de não conseguir ou perder a consideração do destinatário. Por outro lado a utilização da atenuação do dizer, isto é o abrandar a força ilocutiva da asserção, favorece a aproximação entre o locutor e os seus alocutários.

Ao recorrer à atenuação (Burgo Vanessa, 2009), o locutor promove “o apagamento da instância da enunciação no enunciado” (p. 209). Segundo esta autora a realização discursiva da atenuação é utilizada por meio de dois recursos:

- A impessoalidade (*parece que, parece e é possível que*).
- A indeterminação do sujeito (*diz que, dizem que, diz-se* e variações dessas formas, como *dizem até* e *diziam que*).

A atenuação é sempre susceptível de ser considerada numa perspectiva escalar.

Numa perspectiva escalar (grau de atenuação), Galembeck (referido por Burgo, 2009) atribui a cada processo uma força atenuadora própria. Briz (2013) também diferencia dois tipos de recursos linguísticos para expressar a atenuação. Um primeiro tipo releva da “despessoalização” (ocultação). Com a utilização deste recurso, (ibidem), “O distanciamento

atenuador é conseguido graças à despersonalização dos participantes da enunciação, do ‘eu’, do ‘tu’ ou de terceiras pessoas afectadas na interação, evitando, assim, a responsabilidade sobre o que é dito ou feito” (p. 289). O segundo tipo releva da “relativização” ou “indeterminação” do que se expressa. Com a utilização do recurso de relativização/indeterminação

“ debilita-se ou minora-se a força argumentativa com relação à verdade ou à certeza do enunciado, ao grau de conhecimento ou ao compromisso do falante. Seguramente tudo é disfarçado. Expressão de dúvida, de possibilidade, de incerteza são táticas que subtraem responsabilidade, que previnem ou que reparam, são escudos auto-protectores quando não também protectores do outro” (Ibidem, 289).

Abelda (2010, p. 4-5) diz-nos que a relativização permite perspectivar a asserção em dois modos: no modo da dúvida ou da probabilidade e no modo da possibilidade.

Certamente que a opção pela forma do recurso atenuante, tal como referimos anteriormente, tem a ver com a representação de ameaça que o locutor associa à sua asserção, do ponto de vista da actividade de imagem.

#### 6.2.1.1.1 Resultados

A Tabela 68, a seguir, recolhe os dados obtidos.

O nosso apanhado regista 17 situações de recurso à atenuação.

Tabela 68

Dados referentes à atenuação (A numeração remete para a numeração utilizada nos Anexos)

Segmento atenuado	Mecanismo atenuador	Tipo de acto atenuado	Actividade de imagem
(2)... provavelmente eles não tiveram em conta ...	Relativização: asserção em forma de probabilidade	Asserção	Face positiva (protecção)
(8) Tal como vos digo, de algum modo, no momento de considerar a resposta fisiológica ...	Relativização: asserção em modo de possibilidade	Asserção	Face positiva (protecção)
(31) É estimulação física que, repito, seria fundamentalmente o estímulo táctil	Relativização: asserção em modo de possibilidade.	Asserção	Face positiva do locutor
(37) Isto poderia querer dizer muito provavelmente que na altura de falar das possibilidade ...	Relativização: asserção em modo de probabilidade.	Asserção	Face positiva (protecção)
(38) O modelo servir-nos-ia de base para analisar...	Relativização: asserção em modo de possibilidade.	Asserção	Face positiva (protecção)
(40) Creio que em alguma aula anterior ...	Relativização: modo de possibilidade	Asserção	Face positiva (protecção)

(Continuação da Tabela 68)

(43) ... Mas parece claro que o resto , o resto dos estímulos ...	Despessoalização: recurso à evidencialidade.	Asserção	Face positiva (protecção)
(63) Mas a maior parte dos sujeitos, e assim parece, normalmente quando ...	Despessoalização: recurso à evidencialidade	Asserção	Face positiva (protecção)
(63) ... costuma ser, como alguém dizia, a terceira, visto que às primeiras ...	Despessoalização: Indeterminação da origem deíctica do enunciado	Asserção	Face positiva (protecção)
(70) Devemos ter claro que essas interpretações por vezes, insisto, podem ser	Relativização: modo de possibilidade	Asserção	Face positiva do locutor
(77) ... tem que ver com, diz ele, as capacidades ...	Despessoalização: recurso a terceira fonte	Asserção	Face positiva (protecção)
(78) Vede, parece claro, parece claro, que a possibilidade de que o sujeito ...	Despessoalização: recurso à evidencialidade	Asserção	Face positiva (protecção)
(81) São jocosas, em certa medida	Relativização: asserção em modo de possibilidade	Asserção	Face positiva (protecção)
(87) Então, claro, parece claro que na medida em que a tarefa aumenta em complexidade	Despessoalização: recurso à evidencialidade	Asserção	Face positiva do locutor
(88) além disso, insisto, parece, parece	Despessoalização: recurso à evidencialidade	Asserção	Face positiva do locutor
(92) E a ideia geral, de algum modo, parece ser que os homens...	Despessoalização: recurso à evidencialidade	Asserção	Face positiva (protecção)
(98) Na realidade, parece claro que quando estamos...	Despessoalização: recurso à evidencialidade.	Asserção	Face positiva (protecção)

A 1ª coluna da tabela permite-nos observar que a utilização de expressões prefaciadoras predomina na marcação linguístico-textual da atenuação: *provavelmente, de algum modo, poderia querer dizer muito provavelmente, creio que, parece claro, assim parece, como alguém dizia, diz ele, parece claro, em certa medida etc.* .

Em algumas situações oracionais, o locutor reforça o efeito atenuador da força ilocutiva da sua asserção com a utilização simultânea de dois recursos ou a repetição do mesmo recurso:

- Em (37) o locutor combina a expressão no condicional “*poderia querer dizer*” com uma segunda expressão prefaciadora “*muito provavelmente*”. Em (92) o locutor combina “*de algum modo*” com “*parece ser*”.

- Em (78) o locutor repete a expressão prefaciadora “*parece claro*” para reforçar o efeito atenuador.
- Em (88) o locutor utiliza a repetição de “*parece*” para reforçar o efeito atenuador

Na situação (38), em vez da utilização de uma expressão prefaciadora, o locutor opta pelo recurso ao modo condicional, “*servir-nos-ia*”.

Em 5 situações, a atenuação segue-se à utilização prévia de uma intensificação. Nestas situações, com a utilização da atenuação, o locutor mitiga a directividade da intensificação e mitiga o carácter ameaçante que esta directividade poderia representar para a “face” dos alocutários.

- Em (8) a seguir à intensificação operada com “*Tal como como vos digo*”, o locutor pospõe de imediato a expressão atenuadora “*de algum modo*”.
- Em (31) o locutor mitiga a directividade de “*insisto*”, pospondo-lhe a forma condicional “*seria*”.
- Em (70) a directividade de “*insisto*” é de imediato mitigada com a expressão modal atenuadora “*podem ser*”.
- Em (87), a directividade de “*claro*” é de imediato atenuada com a expressão modal atenuadora “*parece claro*”.
- Em (88) a directividade de “*insisto*” é de imediato mitigada com a repetição “*parece, parece*”

Com base na diferenciação estabelecida por Briz (2013), a segunda coluna permite-nos observar que as 17 situações de recurso à atenuação apresentam a seguinte distribuição, do ponto de vista do posicionamento epistémico do locutor, relativamente ao conteúdo proposicional das suas asserções:

- Em 8 situações o locutor opera com o mecanismo de relativização: 2 em modo de probabilidade (2) e (37); 6 em modo de possibilidade, (8), (31), (38), (40), (70), (81). O modo “possibilidade” (maior grau de relativização) é mais utilizado que o modo “probabilidade” (menor grau de relativização).
- Em 9 situações o locutor opera com o mecanismo da “despessoalização” (43), (2x63), (77), (78), (87), (88), (92), (98). Em 6 destas situações, o locutor realiza a reserva enunciativa representada com a “despessoalização”, com a tática da evidencialidade (43), (63), (78), (87), (88), (92), (98). Numa situação, (63), o locutor realiza a “despessoalização” com a tática de “indeterminação da origem deíctica do enunciado”. Numa outra situação, (77) a “despessoalização” resulta da utilização do “recurso a uma terceira fonte”.

Os dados da terceira coluna dizem-nos que a atenuação da força ilocutiva se aplica a actos assertivos.

A terceira coluna indica-nos também que o efeito protector de imagem da atenuação tem uma orientação essencialmente unidireccional para a imagem positiva do locutor.

A actividade de imagem representada pela atenuação está orientada para a auto-protecção da imagem positiva pelo locutor.

#### **6.2.1.1.2 Discussão**

Segundo Freitas (2016)

el concepto de imagen (“face”) es de suma importancia, en lo que se refiere al término definido por Goffman (1970), que sostiene que los individuos están emocionalmente comprometidos con una imagen de sí mismos, una imagen que necesita ser aprobada por la sociedad y que da lugar a una serie de reglas para el contacto interpersonal (p. 26).

Avodo (2012) afirma pelo seu lado

Toutes ces lignes de conduite n’ont pas uniquement des impacts sur les rapports sociaux; elles influencent les états mentaux des sujets concernés. Goffman fait observer à ce sujet que : ‘L’individu a généralement une réponse émotionnelle immédiate à la face que lui fait porter un contact avec les autres : il la soigne ; il s’y ‘attache’. Si la rencontre confirme une image de lui-même qu’il tient pour assurée, cela le laisse assez indifférent. Si les événements lui font porter une face plus favorable qu’il ne l’espérait, il ‘se sent bien’. Si ses vœux habituels ne sont pas comblés, on s’attend à ce qu’il se sente ‘mal’ ou ‘blessé’. L’attachement à une certaine face, ainsi que le risque de se trahir ou d’être démasqué, expliquent [...] (Goffman, 1974 :10) (p. 79).

Sobre a importância da preservação das “faces” na interação, Guimarães (2010) tem a mesma opinião e afirma que “Os indivíduos sabem da necessidade de serem cooperativos uns com os outros quando querem que suas imagens públicas (‘faces’) sejam construídas e mantidas nas interações face a face (p. 93)”

Como dissemos, a atenuação constitui uma estratégia comunicativa utilizada pelo locutor, para no âmbito da actividade de imagem, exibir na interação uma auto-imagem susceptível de favorecer o desenvolvimento harmonioso da interação com os seus alocutários.

Com este recurso o locutor pode manifestar uma atitude relativamente à dimensão epistémica das suas asserções. Esta atitude consiste em assumir graus diferentes de

distanciamento relativamente ao valor epistémico das suas asserções. Ao proceder desta forma, o locutor mitiga a força ilocutiva ou directividade das suas asserções e remete-se para uma postura menos directiva relativamente às suas asserções epistémicas. Com este procedimento introjecta, na interação, um factor de confiança. Ele próprio investe mais facilmente a interação com o sentimento seguro de ser aceite e apreciado. Mas também vertebra a sua “face” positiva com a capacidade de potenciar equilíbrio interacional, já que este procedimento comunicativo pode contribuir para a aproximação aos seus alocutários. Consideramos que com a atenuação do dizer, o locutor procura a aceitação por parte dos alocutários. Briz (2003) considera que “se não existe aceitação, não existe intercomunicação” (p. 18). O mesmo autor (Briz, 2004) considera que ao distanciar-se do conteúdo epistémico das suas asserções, o locutor evita o desacordo argumentativo e dialógico com o seu alocutário e aproxima-se dele criando laços interacionais de confiança. A existência de sentimentos de confiança tem um efeito equilibrante nos participantes, numa interação comunicativa e é uma condição para o desenvolvimento harmonioso da interação (Bravo, 1996, p. 63; Flores, 1999, pp.40-42; Flores, 2002, p. 123). Segundo estes estudiosos a existência de confiança gera um sentimento de proximidade e a falta de confiança é sentida como distância.

O recurso à atenuação pelo locutor, traduz um desejo (“facewant”) de alinhar a sua interação com uma manifestação de “face” positiva, vertebrada com os seguintes elementos: não ser percebido como impositivo, parecer epistemicamente prudente e afirmar-se desejoso de manter proximidade com os seus alocutários.

Seguidamente propomo-nos explorar os dados apresentados na tabela anterior (Tabela 68), para observarmos o modo como o locutor regula a “epistemicidade” nas suas asserções. Pretendemos discutir como o locutor codifica o valor epistémico-veritativo, isto é, o grau de certeza com que emite, apresenta, as suas asserções para conseguir os efeitos de imagem.

A atenuação epistémica tem uma presença significativa na pilotagem discursiva desenvolvida pelo nosso docente: 13 das 119 estruturas sintácticas, das quais derivamos as proposições semânticas que constituem o discurso, integram mecanismos de atenuação.

A “epistemicidade” resultante da atenuação com que o locutor mitiga as suas asserções, parece reger-se pela seguinte codificação. Tal como afirmamos na apresentação dos resultados, o locutor utiliza dois processos básicos para regular o grau de “epistemicidade” do conteúdo das suas asserções: a “relativização” e a “despessoalização”.

Com a “despessoalização” o grau de “epistemicidade” é menos restringido. Galembeck (citado por Burgo, 2009, p. 127, 128, 133) considera que o grau de menor restrição da “epistemicidade” atribuído à utilização da “impessoalidade”, se deve ao facto de o locutor se

apagar em menor grau na sua enunciação. Ao prefaciar a sua asserção com “*diz que, dizem que*”, o locutor manteria implicitamente “uma ideia de apreciação e julgamento”.

Com os elementos anteriormente considerados parece-nos possível desenhar o perfil atenuador do nosso docente.

O nosso docente recorre à atenuação de uma forma bastante significativa. Tal significa que faz um investimento significativo neste processo, para desenvolver uma actividade de imagem autocêntrica.

O nosso locutor não evidencia uma preferência significativa por qualquer dos dois mecanismos de atenuação: relativização (6 ocorrências) ou despessoalização (7 ocorrências).

Nas utilizações do processo de relativização (6 utilizações), o nosso docente apresenta 2 vezes as suas asserções em modo de probabilidade (2, 37) e 4 vezes em modo de possibilidade (8, 38, 40, 81). O docente opta pela modalidade de relativização em modo de possibilidade que restringe menos a “epistemicidade” das suas asserções.

Para “despessoalizar” a sua enunciação, o nosso docente recorre a várias tácticas. Em 5 situações (43, 63, 78, 92 e 98), o locutor recorre ao argumento da evidência para derivar a “epistemicidade” das asserções. Esta “epistemicidade” é desta forma colocada fora de qualquer avaliação subjectiva do locutor. Numa outra situação (63), o locutor esbate-se, ao indeterminar com a inserção de “*alguém dizia*”, a origem deíctica do seu enunciado. Numa outra situação (77), o locutor esbate-se, impessoalizando a enunciação com o recurso a uma segunda fonte (“*diz ele*”).

Resumindo, verificamos que são os processos que menos restringem a “epistemicidade” da asserção (“despessoalização” e “relativização” sob forma de asserção em modo de possibilidade) os mais utilizados pelo docente, para realizar a atenuação.

Podemos igualmente comprovar que a “atenuação” constitui um mecanismo subtil para conseguir efeitos a dois níveis. Com este mecanismo, o locutor preserva a sua “face” positiva. Simultaneamente, ele regula a “epistemicidade” das suas asserções. A atenuação constitui assim uma fórmula eficiente, para discursivamente alcançar um compromisso eficiente entre o desejo de preservação da “face” positiva e a manutenção cortês da “epistemicidade” das asserções.

#### **6.2.1.2 Actividade de imagem auto-cêntrica e alo-cêntrica com recurso à intensificação**

Temos ao longo do enfoque analítico desta parte da nossa investigação adoptado o princípio defendido por Kerbrat-Orechioni (1992), inspirada nos trabalhos de Palo Alto, segundo o qual

os actos de discurso incorporam dois aspectos expressos em termos de conteúdo proposicional e de conteúdo relacional.

Bange (1992, p. 68) refere-se ao conteúdo relacional da seguinte forma: “Toute interaction met en présence des individus qui, en agissant ensemble, en jouant leurs rôles, construisent des relations entre eux, c’est-à-dire construisent leur image ‘positive’ (en voulant être respectés et appréciés) et négative” (en refusant les empiètements)” (p. 68).

Nas interações assimétricas de que os discursos de divulgação de conhecimentos por um “expert” constituem um exemplo, o locutor enfrenta o desafio da credibilização: credibilização das suas asserções epistémicas com que, num formato proposicional, ele desenha um território informativo sobre o qual ele vai derramar a sua autoridade (“face” negativa), utilizando mecanismos de defesa territorial (Picard & Marc, 2008); credibilização igualmente da sua imagem social (“face” positiva) por cujo reconhecimento ele vai pugnar ao longo da interação discursiva: suas atitudes assim como seu comportamento.

Subsumimos na etiqueta “intensificação” os mecanismos discursivos que o locutor utiliza para enfrentar, com êxito pessoal, este desafio da credibilização simultânea das suas asserções epistémicas (“território” epistémico) e da sua imagem social (“face” positiva) que ele deseja preservar numa interação específica.

Abelda (2005) entende que a “intensificação” expressa o grau de implicação do locutor com o seu dito e produz efeitos a nível comunicativo e social.

Ao nível comunicativo a intensificação reforça a força ilocutiva da asserção enunciada pelo locutor. Ao aumentar a força ilocutiva das suas asserções, o locutor imprime reforço e compromisso epistémico às suas asserções. A utilização de asserções intensificadas também cria um efeito social. Reforça a directividade do acto de fala assertivo. Podemos, portanto, considerar os efeitos da intensificação a dois níveis. A “intensificação” constitui um mecanismo de realce da própria imagem, pelo locutor, e, por isso, tem sentido considera-la uma actividade de imagem<sup>45</sup> auto-cêntrica. Na perspectiva da cortesia, a “intensificação”

---

<sup>45</sup> Na actualidade insiste-se na separação entre actividade de imagem e cortesia (Boretti, 2005; Bernal, 2007; Bravo, 2002, 2008; Fant & Granato, 2002; Hernández Flores, 2002, 2008; Márquez-Reiter, 2009). Para Flores (2008, 682; 2013, 176, 180) “Actividad de imagen” que nós traduzimos “actividade de imagem”, corresponde a tradução adoptada pelos estudiosos espanhóis da expressão de Goffman “face-work”. Segundo esta autora, “ Como sabemos, este concepto fue posteriormente utilizado por la teoría de Brown y Levinson (1978, 1987) como sinónimo de estrategias de cortésia, contempladas estas como un conjunto de recursos lingüísticos que protegen la imagen de las amenazas que pueden surgir en la interacción. Sin embargo, el uso que muchos autores le dan hoy al concepto de actividad de imagen es más amplio que el otorgado por Brown y Levinson (1978, 1987), constituyendo en la actualidad una

pode igualmente ser considerada uma estratégia que produz efeitos ao nível da imagem negativa do alocutário, já que lhe impõe um determinado comportamento: obriga-o a considerar importante determinada asserção; constitui uma instrução de natureza cognitiva; aconselha a uma maior atenção, etc., etc. .

Abelda (2004, p. 211) cita alguns autores de propostas que estudam a intensificação do ponto de vista dos seus efeitos anteriormente considerados.

- Do ponto de vista do compromisso do falante com o dito (Latour 1974, p. 98; Holmes 1984<sup>a</sup>, p. 347; Labov 1984, p. 44; Doherty 1986, p. 48; Merlini Barbaresi 1986, pp.5 e ss.; Bazzanella & alii, 1991, p. 68; Sbisà 2001, p. 1805).
- Do ponto de vista das obrigações do falante (Held 1989, p. 168).
- Do ponto de vista das obrigações criadas ao interlocutor (Bazzanella & alii 1991, p. 68; Sbisà 2001, p. 1804)
- Do ponto de vista do grau de intensidade obrigativa (Meyer-Hermann, 1988, p. 283)
- Do ponto de vista da verdade do que é expressado (Briz 1998, p. 114)

Muitas das características que apontamos, anteriormente para a “atenuação” também se aplicam à “intensificação”:

- Representa o envolvimento do locutor na sua própria enunciação.
- É um mecanismo que produz efeitos ao nível da actividade de imagem auto-cêntrica, constituindo por isso um acto de reforço de imagem, tal como a atenuação, embora numa outra direcção.
- É utilizada de forma escalar, isto é, com graus diferentes de força.
- Cria um efeito social na interação discursiva, ao agir sobre o interlocutor.

Porém, diferencia-se da atenuação, na medida em que

---

categoría teórica más abarcadora que la de cortesía. De esta forma, la cortesía pasa a ser considerada como una de las posibles manifestaciones de la actividad de imagen, pero no la única. Dirigimos una nueva mirada al concepto de actividad de imagen (a partir de ahora, AI) como categoría englobadora de diferentes tipos de comportamiento comunicativo con efecto en la imagen social de los interactuantes.

- Actua numa direcção oposta ao da atenuação. Em vez de esbater a “epistemicidade” das suas asserções, o locutor reforça esta “epistemicidade”, com a utilização da intensificação.
- Os efeitos, ao nível da imagem auto-cêntrica do locutor, vão no sentido de com ela o locutor realçar uma imagem social que deseja exibir, ao longo da interação. O locutor injecta na sua imagem social uma dimensão de autoridade, que acentua o seu papel liderante, ao nível da pilotagem da interação discursiva.
- A intensificação produz simultaneamente, de forma mais marcadamente bi-direcional, efeitos orientados tanto para a imagem do locutor como do destinatário.

#### 6.2.1.2.1 Resultados

No nosso registo (Tabela 69, a seguir) contabilizamos 16 utilizações do mecanismo da intensificação.

A observação da primeira coluna (“Segmento Intensificador”) permite-nos observar a variedade e posição oracional dos processos utilizados pelo locutor, para realizar a intensificação da força ilocutiva das suas asserções.

Tabela 69

#### Elementos sobre a intensificação

Segmento Intensificador	Aspecto intensificado	“facewants”	Actividade de imagem
(7) Este autor, tal como vos digo, então desenvolve um modelo (	Reforço da força ilocutiva da asserção	Assunção de controlo do conteúdo informativo	“face” positiva do locutor e “face” negativa do alocutário
(8) Tal como vos digo, de algum modo, no momento de considerar a resposta fisiológica	Reforço da força ilocutiva mitigada com uma atenuação	Assunção de controlo do conteúdo informativo	“face” positiva do locutor e “face” negativa do alocutário
(24) Mas o estímulo físico, insisto, eh? o estímulo físico que se proporciona	Reforço da força ilocutiva da asserção	Assunção de controlo sobre a relevância informativa	“face” positiva do locutor e “face” negativa do alocutário
(31) É estimulação física que, repito, seria fundamentalmente o estímulo táctil	Reforço da força ilocutiva da asserção mitigada com uma atenuação	Assunção de controlo sobre a relevância informativa	“face” positiva do locutor e “face” negativa do alocutário
(42) Digo que em princípio tínhamos dito, tínhamos dito que o estímulo táctil	Reforço da força ilocutiva da asserção	Assunção de controlo sobre a evocação de ditos anteriores.	“face” positiva do locutor e “face” negativa do alocutário

(Continuação da Tabela 69)

(45) seja percebido e se lhe atribua, insisto, um significado sexual	Reforço da força ilocutiva da asserção	Assunção de controlo sobre a relevância informa-tiva	“face” positiva do locutor e “face” negativa do alocutário
(48) Apenas, insisto, o estímulo táctil	Reforço da força ilocutiva da asserção	Assunção de controlo sobre a relevância informa-tiva	“face” positiva do locutor e “face” negativa do alocutário
(60) Parece claro que a forma em que interpretamos, insisto, a forma em que interpretamos	Reforço da força ilocutiva da asserção	Assunção de controlo sobre a relevância informa-tiva	“face” positiva do locutor e “face” negativa do alocutário
(64) Essas conotações negativas que, insisto, relativamente a este tipo de interacções	Reforço da força ilocutiva da asserção	Assunção de controlo sobre a relevância informa-tiva	“face” positiva do locutor e “face” negativa do alocutário
(65) De modo que, insisto, em primeiro lugar é necessário	Reforço da força ilocutiva da asserção	Assunção de controlo sobre a relevância informa-tiva	“face” positiva do locutor e “face” negativa do alocutário
(70) Devemos ter claro que essas interpretações por vezes, insisto, podem ser	Reforço da força ilocutiva da asserção, mitiga-da com uma atenuação	Assunção de controlo sobre a relevância informa-tiva	“face” positiva do locutor e “face” negativa do alocutário
(87) Então, claro, parece claro que na medida em que a tarefa aumenta em complexidade	Reforço da força ilocutiva da asserção, mitiga-da com uma atenuação	Assunção de re-forço da epistema-ticidade	“face” positiva do locutor e “face” negativa do alocutário
(88a) Está claro que o focalizarmos	Reforço da força ilocutiva da asserção	Assunção de re-forço da epistema-ticidade	“face” positiva do locutor e “face” negativa do alocutário
(88b) provocaria, insisto, uma diminuição	Reforço da força ilocutiva da asserção	Assunção de controlo sobre a relevância informa-tiva	“face” positiva do locutor e “face” negativa do alocutário
(88c) além disso, insisto, parece, parece	Reforço da força ilocutiva da asserção, mitiga-da com uma atenuação	Assunção de controlo sobre a relevância informa-tiva	“face” positiva do locutor e “face” negativa do alocutário
(111) O facto, insisto, de que não haja correlações importantes	Reforço da força ilocutiva da asserção	Assunção de controlo sobre a relevância informa-tiva	“face” positiva do locutor e “face” negativa do alocutário

- . A utilização de “*digo*”, primeira pessoa do presente do indicativo do verbo dizer, em posição inicial da asserção, ocorre 3 vezes: “*tal como vos digo*” em (7) e (8); “*Digo que*” em (42).
- O prefaciador intensificador “*Claro*” é utilizado duas vezes, em posição inicial da asserção: (87) e (88a).
- A utilização da forma verbal “*repito*”, primeira pessoa do presente do indicativo do verbo repetir, ocorre uma vez, inserida parenteticamente no meio da asserção.
- A utilização da forma verbal “*insisto*”, primeira pessoa do presente do indicativo do verbo insistir, ocorre dez vezes, inserida parenteticamente no meio da asserção.

A observação da segunda coluna (“Aspecto intensificado”) permite-nos destacar dois dados interessantes.

- A intensificação reforça a força ilocutiva das asserções do locutor.
- Em quatro situações, dentro da mesma asserção, o locutor utiliza a intensificação em conexão imediata com a atenuação: (31), (70), (87), 88c)

A terceira coluna que intitulamos “facewants”, serve para identificar desejos de imagem do locutor, isto é sobre o seu posicionamento, ante os demais interactantes. Estes desejos de imagem são importantes para imprimir uma configuração à “ordem interacional”. Almeida (2009, p. 44) refere-se a esta questão nos seguintes termos:

Esta noção de Goffman ‘ordem interacional’ (tradução da expressão “interacional footing”) diz respeito aos diferentes ‘alinhamentos’ ou diferentes ‘posicionamentos’ que os participantes assumem uns em relação aos outros, permitindo a negociação das relações interpessoais e a constituição dos eventos comunicativos (Goffman, 1981) (p. 44).

- Em 2 situações de intensificação, (7) e (8), o locutor apresenta-se desejoso de exercer o seu controlo sobre o dito, isto é, sobre o conteúdo informativo.
- Em 11 situações de intensificação, o locutor apresenta-se desejoso de exercer o seu controlo sobre a apreciação da relevância informativa.
- Numa situação de intensificação, (42) o locutor reserva para si, o papel de controlar a evocação de ditos anteriores.
- Em duas situações de intensificação, (87) e (88a), o locutor auto-atribui-se o papel de poder reforçar a epistematicidade das asserções.

A quarta coluna (“Actividade de imagem”) revela-nos que a actividade de imagem realizada com a intensificação, é bidireccional. Produz efeitos ao nível da “positive face” do locutor e eventualmente ao nível da “negative face” dos alocutários.

#### 6.2.1.2.2 Discussão

Quase todas as situações de intensificação constantes na tabela anterior configuram comportamentos discursivos de auto-afirmação do locutor, relativamente a aspectos da interação discursiva.

Olhando para a diversidade dos processos de intensificação, apercebemo-nos que o autor manifesta uma clara preferência pela presença da primeira pessoa do singular. Esta forma de intensificar, polarizada à volta da primeira pessoa do singular, confere ao discurso do locutor uma tonalidade autoritária e hierárquica. Esta tonalidade vê-se reforçada pela utilização de inserções, em forma de “*repito*” mas sobretudo de “*insisto*”. Estas inserções produzem um efeito intensificador particularmente poderoso. Inseridas no meio da asserção, o locutor pára com elas abruptamente o fluxo informativo, para sinalizar a intensificação ilocutiva da sua asserção.

Na perspectiva de actividade de imagem, o locutor parece recorrer à intensificação para construir o seu próprio contorno de autonomia, com o qual deseja participar na interação discursiva, dentro do grupo. Os aspectos reivindicados para si correspondem a territórios que reclama para si, para aí exercer o seu controlo ou pilotagem discursiva livremente: controlo sobre o conteúdo informativo (7, 8), sobre a marcação da relevância (24, 31, 45, 48, 60, 64, 65, 70, 88b, 88c, 111), a evocação de ditos anteriores (42), sobre a apreciação da epistematicidade das asserções (87, 88a).

A distribuição das intensificações indica-nos que o locutor polariza a sua imagem no controlo sobre a apreciação da relevância dos itens informativos. O locutor constrói, com as suas intensificações, domínios da sua “negative face”, no sentido dado por Brown y Levinson (1987). Este comportamento de auto-afirmação responde à necessidade humana de autonomia (Bravo 1996, p. 63; Flores 1999, pp. 40-42).

Numa perspectiva de actividade de imagem auto-cêntrica, a auto-afirmação (Abelda 2005) tem subjacente o “deseo de la persona por distinguirse del grupo y verse frente a él como alguien original y consciente de sus cualidades sociales positivas, que le permitirán destacarse del grupo y expresar sus opiniones persuasivamente y con fuerza” (pp.96-97).

Esta actividade de imagen auto-cêntrica produz efeitos ao nível relacional, porque indica a forma como o locutor deseja que a sua “negative face” seja reconhecida pelo alocutário, no decorrer da interação discursiva.

A intensificação produz efeitos ao nível da “face” negativa dos alocutários, já que, em virtude da sua directividade, os impele a adoptarem determinado comportamento, na direcção pretendida pelas asserções do locutor.

### **6.2.1.3 A actividade de imagem alo-cêntrica pelo locutor**

Ao actuarmos neste âmbito, inspiramo-nos no essencial no modelo de cortesia linguística proposto por Kerbrat-Orechioni. Lembramos que este modelo corresponde, nos seus pontos fundamentais, à teoria de Brown & Levinson que, todavia, corrige e desenvolve. Esta autora desvia-se mormente do modelo de Brown e Levinson ao considerar que os interactantes não só produzem FTA's ("Face Threatening Acts"), mas também FFA's ("Face Flattering Acts"). O reconhecimento da existência de FFA's leva esta autora a considerar que existem dois tipos diferentes de cortesias, a cortesia negativa<sup>46</sup> (evitação e compensação de FTA's) e cortesia positiva (produção de FFA's). Pela parte que toca ao nosso estudo, não operaremos com os quatro tipos de FTA's admitidos por esta autora: FTA's que ameaçam a face negativa do locutor, FTA's que ameaçam a face positiva do locutor, FTA's que ameaçam a face negativa do alocutário, FTA's que ameaçam a face positiva do alocutário. Introduzimos algumas limitações no nosso estudo, face à amplitude da proposta de Kerbrat-Orechioni. Limitamos o nosso estudo à identificação dos FTA's orientados para o interlocutor que nos parecem mais evidentes no nosso discurso, sem atendermos muito à "face" visada, positiva ou negativa. Discriminaremos os FTA's directos dos FTA's suavizados<sup>47</sup>, com base na existência ou não de mecanismos mitigadores da directividade dos actos discursivos. Consideramos para o efeito que a intensidade obrigativa a que o destinatário do acto fica exposto, está em relação directa com o grau de directividade do acto.

Porém manteremos maior proximidade com a proposta de Kerbrat-Orechioni no tocante aos FFA's.

O objectivo desta parte da nossa investigação não tem uma intenção exaustiva e fica-se por uma aproximação ao carácter ameaçante (FTA's) e anti-ameaçante da interação para com os alocutários, decorrente da actividade de imagem desenvolvida pelo locutor.

---

<sup>46</sup> Na abordagem teórico-prática formulada por Kerbrat-Orechioni, os termos "negativa" e "positiva" associados a polidez/cortesia não são utilizados da mesma forma que na abordagem de Brown e Levinson. Nestes autores polidez negativa "is oriented toward the positive face of H [Hearer], the positive self-image that he claims for himself" e polidez positiva "is oriented toward the positive face of H [Hearer], the positive self-image that he claims for himself".

<sup>47</sup> Kerbrat-Orechioni designa as estratégias verbais que atenuam o potencial ameaçante dos FTA's "atenuadores" ("adoucisateurs") que divide em substitutivos e acompanhantes. Estas estratégias recebem nomes diferentes consoante os autores: "softners", "hedges", elementos modais, "protecteurs", "additifs". Para uma informação mais detalhada ver Rodrigues (2003, p. 148).

### 6.2.1.3.1 Resultados

Os resultados apresentados relevam dois mecanismos discursivos de actividade de imagem, utilizados pelo locutor, para a manutenção da ordem interacional. Na senda de Kerbrat-Orechioni (1992, 2005) os resultados que apresentamos referem-se aos actos ameaçadores do discurso (“Face Threatening Act = FTAs”), aos actos que valorizam as faces do interlocutor (“Face Flattering Act = FFAs”) e às estratégias discursivas de mitigação (Fraser, 1980; Caffi, 2000), que denotam a competência dos interlocutores (Kerbrat-Orechioni, 1986) na produção de “efeitos relacionais”.

No rastreio que fizemos ao discurso, procedemos a um levantamento das situações discursivas que nos pareceram configurar FTA’s e FFA’s. Dentro dos FTA’s discriminamos, tal como acontece no âmbito dos estudos sobre cortesia, entre FTA’s directos e FTA’s suavizados. Procuramos também a ocorrência de FFA’s, seguindo a proposta de Kerbrat-Orechioni (Vide Tabela 70).

Tabela 70

Elementos referentes aos FTA’s e FFA’s (Vide Anexo 13)

FTA’s		FFA’s
FTA’s directos	FTA’s suavizados	
(1), (42) Lembrai-vos	(1), (4), (118) ..vamos ...	(28) Exacto
(2), (6) (114) Recordai	(3) .. podemos ..	(32) <i>Sim. Sim, sim</i>
(49), (3), (31), (37), (50), (64), (76) (109), (112), (118) De acordo?	(3), (4), (23x3), (25x3), (26x3), (27x2), (31x2), (33x2), (34), (36x2), (37), (45), (51x2), (53), (77), (79), (91), (92), (97x2) eh?	(76) Está tudo clarinho .... Alegriamo-nos.
(29) .. não, não, não	(7), (15), (17), (20), (37x2), (72x2), (77), (88), (101), nos, nós, nosso, nossa ...	Total: 3
(45), (111) Entendeis-me ?	(8) ...necessitamos.. (13)	
(49) Entendeis?	Devemos ... (23) ... falamos ...	
(78) Vede	(26), (37) .. teríamos	
(80), (83) não é?	(36) .. recebemos ...	
(86) imaginai	(36) processamos	
(105) entendei-lo?	(36) interpretamos	
(112) Alguma dúvida com isto ..?	(36), (51), (63), (64), (69), (88) nossa	
(116)... tende presente ...	(39) .. dizíamos	
Total 23	(40) ...comentámos	
	(49) .. teremos ..	
	(63) e (98).. estamos	

(Continuação da Tabela 70)

---

(65) ... admitirmos ..
(65 ) ..percebemos ...
(65) .. atribuímos ..
(69) .. podemos ..
(69) ... podemos ...
(72) .. possamos
(88) .. focalizarmos ...
(88) ... enfrentamos ...
(102) ... deveríamos
(104) ... temos ...
(108) ... focalizamos ...
108) nosso
(113) .. continuamos ...
(118) ... tivermos ...
(118) .. dispomos
(119) ... continuamos ...

---

Total: 71

---

A distribuição que obtivemos consta na Tabela 71, seguinte, elaborada a partir dos dados constantes no Anexo 13.

**Tabela 71**

*Quantificação referente aos tipos de actos discursivos*

---

FTA's		FFA's
FTA's directos	FTA's suavizados	
26	71	3
<b>Total: 100</b>		

---

**A ameaça: FTA's directos**

O número total de ocorrências de FTA's directos ascende a 26. As formas de realização textual dos FTA's directos são as constantes na tabela seguinte.

Tabela 72

Quantificação referente aos modos de expressão da directividade dos FTA's directos

Modos de expressão dos FTA's directos	Vezes
Utilização da forma verbal imperativa (ordem)	8
Pergunta directa aos alocutários	5
Perguntas-tag com forte intensidade obrigativa	12
Manifestação de desacordo (refutação)	1
<b>Total</b>	<b>26</b>

São exemplos de utilização de formas verbais imperativas: *Lembraí-vos* com 2 ocorrências em (1) e (42), *Recordai* com 3 ocorrências em (2), (6) e (114); *vede* com 1 ocorrência em (78); *imaginai* com 1 ocorrência em (86); *tende presente* com 1 ocorrência em (116).

O total de ocorrências de FTA's com recurso à forma imperativa (ordem) eleva-se a 8. A intensidade obrigativa destes FTA's tem as orientações seguintes:

- 5 exigem do alocutário um comportamento cognitivo de recuperação de informação prévia, para facilitar o processo de compreensão, nomeadamente a articulação entre o "dado" e o "novo": (1), (2), (6), (42), e (114).
- 2 exigem dos alocutários que confirmem particular relevância a determinada informação, para ancorarem o processamento global : (78) e (116)
- 1 exige aos alocutários um comportamento de mobilização de um cenário concreto de apoio ao processo de compreensão: (86).

São exemplos de interrogações directas (5): *Entendeis?* em (49); *entendeis-me?* em (45) e (111); *entendei-lo?* em (105); *Alguma dúvida com isto ...?* em (112)

A intensidade obrigativa destes 8 FTA's tem a orientação de exigir aos alocutários que tenham um comportamento responsivo indicativo das suas compreensões.

As perguntas-tag, "*de acordo?*", "*não é?*", em posição final da intervenção (enunciado), têm 12 ocorrências: (49, (3), (31), (37), (50), (64), (76), (80), (83), (109), (112), (118).

Estas perguntas-tag apresentam uma forte directividade porque exigem dos alocutários um determinado comportamento responsivo confirmativo. Esta exigência veicula uma forte

intensidade obrigativa, direccionada para os alocutários: confirmarem a sua convergência com o locutor. Esta exigência constitui um FTA ameaçante para a “face” negativa dos alocutários.

É exemplo de manifestação de desacordo ou de refutação, (29), “*não, não, não*”. Este tipo de FTA ocorre uma só vez. Esta manifestação de desacordo, desautoriza os alocutários e torna-se por isso ameaçante para a “face” positiva dos mesmos alocutários, uma vez que perturba o desejo (“facewant”) de reconhecimento dos alocutários. A repetição de “*não*” confere ao FTA uma intensidade acrescida.

As proporções (em percentagens) de ocorrência para cada modo de FTA directo, tendo em conta o número total de ocorrências, são as seguintes:

**Tabela 73**

*Valores das proporções referentes ao modo de expressão dos FTA's directos*

Proporções referentes aos modos de expressão dos FTA's directos (em %)	
Utilização da forma verbal imperativa (ordem)	30,77 %
Pergunta directa aos alocutários	19,23 %
Perguntas-tag com forte intensidade obrigativa	46,15 %
Manifestação de desacordo (refutação)	3,85 %
<b>Total</b>	<b>100 %</b>

Os *ratios* para cada um dos modos de ocorrência dos FTA's, figuram na Tabela 74, a seguir.

**Tabela 74**

*Valores dos ratios entre os modos de expressão dos FTA's directos.*

	Forma imperativa	Pergunta directa	Pergunta tag	Desacordo
Forma imperativa	---	1,6	0,67	8
Pergunta directa	0,63	....	0,42	5
Pergunta tag	1,50	2,40	....	12
Desacordo	0,13	0,20	0,08	....

### Mitigação da ameaça: FTA's mitigados ou suavizados

O número total de ocorrências de FTA's suavizados ascende a 71. Neles o locutor procede à substituição explícita dum FTA directo por uma formulação mais suave. As formas substitutivas de suavização a que o locutor recorre são as constantes na tabela seguinte, de acordo com a linha seguida por Kerbrat-Orecchioni (1992, pp. 195-227; 1996, pp. 55- 59).

Tabela 75

Valores referentes aos processos de mitigação nos FTA's suavizados.

Processos de mitigação	Frequências
O “nós” de solidariedade (substituição de “eu” ou “tu” por “nós”, de “meu” ou “teu” por “nosso” .	40
Pergunta-tag com intensidade obrigativa reduzida, no meio da intervenção (enunciado)	31
Total	71

São exemplos de utilização do “nós” de solidariedade:

- Em forma verbal da 1ª pessoa do plural: *vamos* (1), (4), (118), *podemos* (3), *necessitamos* (8), *devemos* (13), *falamos* (23), *teríamos* (26) e (37), *recebemos* (36), *processamos* (36), *interpretamos* (36), *dizíamos* (39), *comentávamos* (40), *teremos* (49), *estamos* (63) e (98), *admitirmos* (65), *percebermos* (65), *atribuímos* (65), *podemos* (69), *possamos* (72), *focalizarmos* (88), *deveríamos* (102), *focalizamos* (108), *continuamos* (113), *tivemos* (118), *dispomos* (118), *continuamos* (119)
- Em forma pronominal (“nos” ou “nós”, *nosso*, *nossa*): (7), (15), (17), (20), (36), (72x2), (77), (88), (101)

A pergunta - tag com intensidade obrigativa reduzida, no meio da intervenção (enunciado) e em forma de “eh?”, é utilizada pelo locutor, 31 vezes, ao longo da sua enunciação: (3), (4), (23x3), (25x3), (26x3), (27x2), (31x2), (33x2), (34), (36x2), (37), (45), (51x2), (53), (77), (79), (91), (92), (97x2).

As proporções (em percentagens) de ocorrência para cada modo de mitigação de FTA, tendo em conta o número total de ocorrências, são as seguintes:

**Tabela 76**

*Valores das proporções referentes ao modo de mitigação dos FTA's suavizados*

<b>Proporções referentes aos modos de mitigação dos FTA's</b>	
O "nós" de solidariedade (substituição de "eu" ou "tu" por "nós", de "meu" ou "teu" por "nosso" .	56,34%
Pergunta-Tag com intensidade obrigativa reduzida, no meio da intervenção (enunciado)	43,66%
Total	100%

O *ratio* entre os dois modos de mitigação dos FTA's, é 1, 29 ("nós" de solidariedade) por cada "pergunta tag".

#### **Valorização: FFA's**

Os FFA's são em número de três: (28), (32) e (76). Todos expressam o acordo do locutor com os alocutários.

#### **6.2.1.3.2 Discussão**

Vamos iniciar esta discussão, partindo da importância do reconhecimento social nas ciências sociais. Seguidamente propomo-nos olhar para a proposta de Goffman e outras que nela se inspiram, como uma ilustração da importância do reconhecimento social na interação discursiva. Discutimos, após isto, os resultados obtidos, à luz do conceito de "actividade de imagem", isto é, os procedimentos textual-discursivos que o locutor utiliza para garantir interacionalmente o seu próprio reconhecimento e, para garantir que os seus alocutários se sintam igualmente reconhecidos.

A importância do reconhecimento social é referida em muitas disciplinas das ciências sociais, ao ponto de se tornar quase um lugar-comum.

Ikäheimo (2009) acentua a importância do reconhecimento nos seguintes termos

... la reconnaissance et le manque de reconnaissance sont si étroitement entremêlés à certaines des données les plus fondamentales et intuitivement les plus séduisantes concernant ce que c'est qu'être une personne (au sens propre du terme) parmi d'autres personnes - et ce en principe dans toutes les cultures - qu'il y a des raisons

d'être optimiste quant à l'existence universelle d'une motivation latente à lutter ou à travailler pour plus de reconnaissance ou pour une reconnaissance plus égalitaire (p. 2).

Este mesmo autor (ibidem), citando as posições de Honnetth, enfatiza a importância vital do reconhecimento desde duas perspectivas:

D'une part, il est très difficile sinon impossible, pour un individu qui n'a pas fait l'expérience consistant à être l'objet d'attitudes de reconnaissance, de développer et de maintenir les attitudes positives envers soi qui y correspondent, respectivement celles de confiance en soi, de respect de soi et d'estime de soi. Et dépourvu de telles relations positives à soi, l'individu manquera forcément des ressources psychologiques nécessaires à la réalisation de soi et donc à son épanouissement en tant qu'être humain. D'autre part, la reconnaissance constitue pour Honneth le véhicule de l'intégration sociale, qui distingue les sociétés ou les communautés de simples agrégats d'individus isolés ou reliés entre eux de manière purement mécanique. La reconnaissance est donc d'une importance vitale d'une part psychologiquement, puisque sans elle la psyché individuelle demeurerait sérieusement déficiente à l'aune du critère mesurant les conditions de possibilité d'autoréalisation individuelle; et d'autre part 'socio-ontologiquement', parce que sans elle les sociétés et les communautés manqueraient de l'infrastructure sociale ou interpersonnelle qui les fait avant tout tenir ensemble (pp. P. 2-3)

Cifuentes et al. (2013) numa transposição das posições de Honneht para a psicoterapia, insistem na importância do reconhecimento, afirmando que “ A aquisição do reconhecimento social se converte na condição normativa de toda a acção comunicativa: os indivíduos encontram-se no horizonte de expectativas mútuas” (p. 70).

Na psicologia, a atenção ao reconhecimento social tem também uma longa tradição. O reconhecimento social aparece nesta disciplina, associado, por exemplo, à auto-estima, à motivação, ao compromisso e ao bem-estar psicológico etc. .

Um olhar atento à proposta de Goffman revela que tem no seu âmago a importância do reconhecimento social.

Goffman é preciso quanto à direcção que o reconhecimento social deve tomar, ao longo da interacção. O reconhecimento social deve incidir sobre a “face” dos interactantes. A actividade discursiva desenvolvida para assegurar o reconhecimento da “face” recebe de Goffman a designação de “facework”. Goffman defende que o “facework” é uma componente importante da interacção social e, é ele que garante a preservação e reconhecimento mútuos das respectivas “faces”, por parte de todos os interactantes. A preservação e reconhecimento

mútuos das respectivas “faces” por parte de todos os interactantes, são condições indispensáveis para o desenrolar de qualquer interação social, de que a interação discursiva ou interlocutiva constitui uma modalidade. A transposição da proposta de Goffman para as teorias sobre a cortesia, conserva a importância concedida por este estudioso, nas interações cara a cara, ao reconhecimento social, realizado mediante a actividade de imagem<sup>48</sup> (“facework”). Nesta mesma transposição, o conceito de “face”, mantém a sua centralidade<sup>49</sup>, mas sofre um desdobramento com Brown e Levinson: passa-se a considerar uma “face” positiva<sup>50</sup> e uma “face” negativa. A “face” negativa de Brown e Levinson corresponde ao conceito de territórios do “eu” de Goffman. Grosso modo, a cortesia inspirada em Goffman, interessa-se pelas estratégias de mitigação que os participantes, numa interação discursiva, utilizam para suavizar a ameaça às “faces”, decorrente dos actos discursivos, ameaça esta que é inerente a qualquer interação discursiva.

Depois deste quadro geral sobre a importância do reconhecimento, discutamos mais em pormenor os resultados que apresentámos anteriormente, referentes ao discurso em análise.

---

<sup>48</sup> Actividade de imagem é a expressão utilizada para traduzir o termo “facework” introduzido por Goffman (Vide Flores, 2008, p. 682; 2013, p.176, 180).

<sup>49</sup>Brown e Levinson (1987): “Nossa noção de face deriva daquela de Goffman (1967) e do termo folclórico em inglês que liga a face às noções de estar constrangido ou humilhado ou “perdendo a face”. Assim, a face é algo em que há investimento emocional e que pode ser perdida, mantida ou intensificada e que tem que ser constantemente cuidada numa interação. Em geral, as pessoas cooperam (e pressupõem a cooperação mútua) na manutenção da face na interação, sendo essa cooperação baseada na vulnerabilidade mútua da face. Isto é, normalmente, a face de qualquer um depende da manutenção da face de todos os outros e, como se pode esperar que as pessoas defendam suas faces quando ameaçadas, e, ao defender suas próprias faces, ameaçam a face dos outros, geralmente é de interesse de cada participante manter a face do outro, isto é, agir de forma a assegurar aos outros participantes que o agente está atento às pressuposições relativas à face ameaçada (p. 61)”

<sup>50</sup> In Brown and Levinson’s model, negative face refers to a person’s want to be unimpeded by others, the desire to be free to act as s/he chooses and not be imposed upon; and positive face refers to a person’s want to be appreciated and approved of by selected others, in terms of personality, desires, behaviour, values and so on. In other words, negative face represents a desire for autonomy, and positive face represents a desire for approval (Spencer-Oatey, 2007, 18). Brown et Lewinson (1987,62 definem originalmente os dois conceitos da seguinte forma. Positive face: the want of every member that his want be desirable to at least some others. Negative face: the want of every ‘competent adult member’ that his actions be unimpeded by others.

Os resultados que expusemos, atestam, pela sua grandeza numérica, a relevância do estudo do discurso na vertente da relação. Estes resultados confirmam por outro lado que a enunciação do locutor contém, de facto, actos discursivos ameaçantes para a “face” dos alocutários (FTA’s directos). Mas confirmam, também, a existência de uma preocupação do locutor em preservar a sua própria imagem (actividade de imagem auto-cêntrica) e a imagem dos seus alocutários (actividade de imagem alo-cêntrica), com a utilização da mitigação de FTA’s (FTA’s suavizados ou mitigados). Os resultados expostos apresentam igualmente alguns vestígios da preocupação do locutor em valorizar a “face” dos seus alocutários com a produção de três FFA’s.

A intensidade da ameaça à “face” decorre do grau de intensidade obrigativa e de responsabilidade, criado pelos actos discursivos produzidos na enunciação. A ameaça é elevada quando o locutor utiliza a directividade, produzindo actos discursivos directivos. Esta ameaça é atenuada quando, o locutor elabora a sua enunciação, com actos discursivos suavizados com o recurso à indirectividade, utilizando mecanismos de mitigação. A ameaça está orientada para a “face” positiva do interactante quando a directividade do acto perturba a busca de aprovação dos seus valores, intenções ou actos. A ameaça está orientada para a “face” negativa do interactante quando a directividade do acto entrava o desejo do interactante de actuar livremente e de não se ver coarctado ou limitado pela actuação dos outros interactantes, ou seja, de ver garantida a integridade de alguns dos seus territórios. A indirectividade pode estar orientada para uma ou outra das “faces” do interactante: para a “face” positiva quando a mitigação se destina a facilitar a realização do desejo de aprovação manifestado pelo interactante. Para a “face” negativa, quando a mitigação se destina à preservação do direito do interactante de actuar livremente.

Discutamos a seguir de forma concreta, o potencial ameaçante da enunciação do locutor.

Os resultados obtidos indicam que o potencial ameaçante da enunciação do locutor, medida pela produção de FTA’s directos (26) não é negligenciável. Se a estes actos somarmos as situações de recurso à intensificação (26), também elas providas de um alto grau de intensidade obrigativa, o número 26 eleva-se para um total de 52. Não dispomos de valores referentes a outros discursos, para podermos apreciar a magnitude, em termos relativos, do potencial ameaçante deste discurso. Porém este valor 52, quando comparado com os 71 FTA’s suavizados (Tabela 71), tem uma expressão relativa bastante significativa: o ratio é de 0,72 por cada FTA’s suavizado, sendo que a proporção de actos com forte intensidade obrigativa (FTA’s + Intensificações) é de 52, isto é, 42,28% em contraposição aos 57,72% dos FTA’s suavizados.

A maior parte destes actos produzem efeitos sobre as “faces” negativas dos alocutários, já que lhe exigem determinado comportamento responsivo. Apenas 1 acto, em forma de refutação, produz efeito ao nível da “face” positiva dos alocutários, já que constitui um entrave à realização dos desejos de aprovação ou reconhecimento.

Na Tabela 72, observámos que os modos de expressão da directividade se resumem a quatro. O modo mais utilizado é a utilização de uma pergunta-tag “*não é?*” ou “*De acordo?*” (12 utilizações) colocadas no final da intervenção do locutor. Esta posição em final de intervenção apela a que os alocutários tenham um comportamento confirmativo responsivo, já que o locutor lhes parece abrir a possibilidade de um turno de fala para o efeito. O locutor tenta levar os alocutários a adoptarem um comportamento dialogal forçado.

As perguntas-tag constituem um mecanismo discursivo utilizado com frequência pelos locutores e têm sido objecto de atenção por parte dos estudiosos do discurso (Sacks, Shegloff & Jefferson; Holmes; Brown & Levinson; Algeo, referidos por Tomaselli & Gastt, 2015, p. 56). Tomaselli e Gastt (2015, p. 57) realçam a sua polifuncionalidade já que a mesma forma pode ter funções diferentes. Todas as formas de perguntas-tag procuram implicar o interlocutor na interação discursiva (Tomaselli & Gastt, 2015, p. 56). A sua colocação no meio ou no final do enunciado determina-lhes uma função diferente. Tal como observamos no nosso discurso, em posição final de enunciado, elas podem desempenhar “um papel na atribuição de turno ao destinatário [e] constituir um ponto na conversação em que o ouvinte pode intervir” (Tomaselli & Gastt, 2015, p. 56). Já no meio do enunciado, as perguntas-tag perdem a intensidade obrigativa das perguntas-tag em posição final de turno de fala. Tomaselli e Gastt (2015,) aludem a esta situação nos seguintes termos: “Embora, “as perguntas-tag estejam geralmente destinadas a provocar uma resposta, embora mínima, pelo destinatário (Holmes, 1982, p. 44), nem sempre é esse o caso; o orador pode não estar buscando uma resposta, especificamente se a TQ acontece a meio do enunciado” (p. 56).

Concluindo, parece-nos podermos considerar que as perguntas-tag, no final do turno de fala, apresentam uma intensidade directiva alta. No meio do enunciado, constituem uma forma mitigada de apelar à implicação do destinatário na interação discursiva. Esta diferenciação está em linha com classificações propostas por Holmes (1995) e por Algeo (1990, 2006). Esta diferenciação é importante já que cada um dos dois tipos exerce um efeito diferente sobre as “faces” dos destinatários. Em conexão com esta diferença de efeitos, Tomaselli e Gastt (2015, 57), afirmam:

Holmes (1995) divide as TQ's em tipos de “modais epistémicas” e de “afectivas”. As TQ's “modais epistémicas” expressam a incerteza genuína do falantes antes que a cortesia (p. 80). As TQ “afectivas” são subdivididas em “facilitativas”, “suavizantes” e “desafiantes”. As TQ's facilitativas [...] são exemplos de “hedges” que servem como mecanismos de cortesia positiva. Elas convidam o destinatário a participar no discurso” (Holmes, 1995, p. 81). As TQ's “suavizantes”, por outro lado, servem a função de cortesia negativa e são usadas para atenuar a força de enunciados negativamente afectivos, por exemplo, directivas ou críticas (Holmes, 1995, p. 81)” (p. 57).

Dediquemos, nas linhas seguintes, alguma discussão à mitigação dos FTA's suavizados.

Fraser (1980) define a mitigação como sendo “the reduction of certain unwelcome effects which a speech act has on the addressee”. Seja com o termo mitigação ou com outra terminologia, a ideia contida na definição de Frazer, aflora no dizer de Thaler (2012) nos trabalhos de muitos estudiosos : “Fraser,1975; Brown & Levinson, 1978, 1987; Edmondson, 1981; Meyer-Hermann & Weingarten, 1982; Prince & al.,1982; Hübler, 1983; Holmes, 1984; Blum-Kulka & al., 1989; Bazzanella & al., 1991; Langner, 1994; Sbisà, 2001; Martinovski, 2006; Schneider, 2007” (p. 908).

Esta mesma autora (ibidem) refere Schneider, para aceder a uma visão recente da discussão linguística sobre a mitigação.

Thaler (ibidem) também apresenta uma sinopse dos termos com que vários autores tratam a ideia de mitigação: “Other terms used for the same or for similar concepts include attenuation (Holmes, 1984), downgrading (Blum-Kulka et al., 1989; Bazzanella et al., 1991), hedging (Prince et al., 1982; Hübler, 1983) [...] adoucissement (Kerbrat-Orecchioni, 2001) [...] Abschwächung (Meyer-Hermann and Weingarten, 1982; Langner, 1994)”.

Thaler (ibidem) refere ainda a classificação da mitigação de Caffi (2001, 2007) como sendo a mais completa:

Caffi proposes a distinction between three types of mitigators, namely bushes, hedges and shields, operating on different components of a speech act. In bushes the scope of mitigation is on propositional content, in hedges on illocution, and in shields on the deictic origin of the utterance, i.e. the I-here-now (Bühler, 1934). Caffi stresses that the distinction between bushes, hedges and shields is of heuristic value only, since the three domains are usually interrelated and it is difficult to isolate the components of a speech act (see also Sbisà, 2001:1800) (pp. 908-909).

Para discutirmos os resultados que obtivemos seguimos a orientação teórico-prática de Kerbrat-Orecioni, não só pela sua actualidade, mas muito porque adopta uma perspectiva de mitigação associada ao conceito de “face”. De resto esta autora está em convergência com os “hedges” da classificação de Caffi.

Os dados da Tabela 71 indicam-nos que a mitigação (71 FTA's suavizados) é superior à produção de ameaça directa (26 FTA's directos), mesmo que aos FTA's directos se somem as situações de utilização de intensificação com grande intensidade directiva (26 + 26= 52). Esta situação claramente indicia uma preocupação dominante do locutor com a “face” dos seus alocutários. Esta preocupação contribuirá certamente para manter o equilíbrio interacional

de que fala Goffman (1973, p. 65) e permitirá que os alocutários vivenciem a interação de forma gratificante para a sua “face”.

O locutor, ao longo da sua enunciação, não modifica muito os processos de mitigação, que tomam unicamente duas formas substitutivas, tal como podemos observar a partir da Tabela 75.

Consideremos em primeiro lugar a forma substitutiva do “nós de solidariedade”.

O “nós” de solidariedade expressa, por parte do locutor, um desejo de se implicar na interação numa relação de proximidade com os seus alocutários. A confissão deste desejo aos destinatários é abonatório para a “face” positiva, tanto do locutor como dos alocutários. A utilização desta estratégia gera certamente consideração e uma relação de confiança mútua.

Por exemplo, se em vez de “*vamos começar ...*” (1), o locutor dissesse “*vou começa ...*” ou de em vez de “*devemos considerar ...*” (13), dissesse “*deveis considerar ...*” ou “*Cada um de vós deve considerar ...*”, o modo como cada uma das partes representaria a outra parte mudaria profundamente. Aceita-se facilmente que os possíveis correlatos directivos, “*vou começar ...*”, “*deveis considerar ...*”, “*Cada um de vós deve considerar ...*” criam uma intensidade obrigativa que colide com a liberdade de actuação dos alocutários, isto é com as suas “faces” negativas. Por outro lado, o autoritarismo inerente a estas expressões pode ser considerado pelos alocutários pouco abonatório ou pouco adequado para a “face” positiva do alocutário, e assim entravar o processo de construção de mútua consideração.

Consideremos em segundo lugar a outra forma substitutiva para a obtenção do efeito de mitigação: a pergunta-tag, “*eh?*”.

Dissemos anteriormente que pelo facto de aparecer no meio da intervenção (enunciado) do locutor, esta forma de pergunta-tag ficava muito desprovida de directividade e da subsequente intensidade obrigativa. Se substituimos “*eh?*” por correlatos directivos tais como “*acompanhai-me*” ou “*seguir-me com atenção*” ou então por formas interpelativas mais directivas tais como “*estais a acompanhar-me?*” ou “*estais com atenção?*”, o efeito relacional transforma-se.

Consideremos a seguir a valorização da “face” do alocutário, pelo locutor.

Os FFA’s são considerados por Kerbrat-Orechini anti-FTA’s ou correlatos positivos dos FTA’s. Kerbrat-Orechini acentua a importância da sua presença no seu sistema de cortesia, ao entender que as interacções discursivas não possuem o fatalismo ameaçante que Brown e Levinson lhes colam. Os FFA’s constituem uma estratégia poderosa para que o alocutário sinta realizado o desejo de se sentir reconhecido pelo locutor, ao longo da interação e

reactivamente participar nesta de forma motivada. Segundo Almeida (2009, p. 48) os FFA's constituem "rituais confirmativos" que visam preparar, de forma equilibrada, a relação interlocutiva, uma vez que são actos de cortesia positiva para com a face positiva do alocutário. Neste discurso, os FFA's aparecem em número reduzido, apenas ocorrem três vezes, (28), (32) e (76). A circunstância de se tratar de um discurso quasi monológico, em que a participação efectiva dos alocutários é diminuta e quase limitada a alguns comportamentos responsivos de confirmação, poderá explicar a pouca frequência de FTA's. Porém noutros discursos monológicos, encontramos uma profusão de FFA's, cuja função é fundamentalmente a de introjectar confiança no alocutário. Retiramos os seguintes exemplos do Livro de Chris Anderson (2016) "*TED Talks - O Guia Oficial TED Para Falar em Público*":

- "Pode vir a descobrir que é mais fácil do que pensava" (p. xiii)
- "O Público não vai ataca-lo com forquilhas. Então porquê a angústia?" (p.4)
- "Por menor que seja a confiança que tem, hoje em dia, na sua capacidade para falar em público, há coisas que pode fazer para inverter a situação". (p.9)

#### **6.2.2 Dimensão 4: gestão da relação interpessoal**

##### **6.2.2.1 A relação horizontal**

Segundo Kerrbrat Orechioni (1992) "Cette dimension de la relation renvoi au fait que, dans l'interaction, les partenaires en présence peuvent se montrer plus ou moins 'proches' ou au contraire 'éloignés" (P. 39)".

A autora diz-nos que a relação horizontal é a relação de proximidade entre locutor e alocutários, exibida ao longo de uma interação discursiva.

A proximidade entre os interlocutores, ao longo da interação discursiva é gradual e mutável e, pode representar-se ao longo de um eixo horizontal cujos polos são constituídos pela familiaridade, intimidade e solidariedade, num extremo e pelo distanciamento no outro extremo.

A autora acrescenta ainda as seguintes precisões conceptuais (ibidem):

l'intimité renvoie plutôt aux aspects cognitifs et affectifs de la relation, et la solidarité à un rapprochement dû à l'appartenance à un même groupe, ou ensemble communautaire. Mais comme leurs effets sur l'interaction sont similaires, on considérera la familiarité, l'intimité, et la solidarité comme des variantes d'une même relation complexe[...] (p.40).

A autora (Ibidem) refere outras preferências terminológicas para referir a relação horizontal:

C'est, on l'a vu le terme de 'solidarité' qu'utilisent Brown & Gilman (et ceux qui s'en inspirent) pour désigner l'ensemble de la dimension horizontale, puisque le terme recouvre chez eux aussi bien 'les caractéristiques sociales partagées' que 'le degré d'intimité (p. 40).

A relação entre os interlocutores resultante do posicionamento, entre os dois polos neste eixo horizontal, é designada por relação proxémica. Como já afirmamos anteriormente neste nosso trabalho, os elementos linguísticos-textuais que atestam esta relação são globalmente designados por esta autora, relacionemas horizontais. Adoptamos pois o suposto que existem marcas linguístico-textuais, apelidadas relacionemas, que semiotizam a relação horizontal.

#### **6.2.2.1.1 Resultados e discussão**

Retomamos a análise que temos vindo a fazer deste discurso para retermos os elementos que o locutor utiliza, e que possuem significado proxémico. Estes elementos que designamos relacionemas, são simultaneamente construtores de proximidade e indicadores de proximidade, entre o locutor e os seus alocutários.

##### *A actividade de imagem auto-cêntrica com recurso à atenuação*

Ao usar a atenuação para mitigar a força epistémica das suas asserções e reduzir a intensidade obrigativa decorrente da força ilocutiva dos seus actos de linguagem (asserções), o locutor aproxima-se dos seus alocutários. Na medida em que gera proximidade, a atenuação institui uma relação proxémica de proximidade e constitui, nesta medida, um relacionema horizontal. Este relacionema horizontal foi identificado em 17 situações.

##### *A actividade de imagem alo-cêntrica mitigadora da ameaça sobre a "face" dos alocutários.*

A estratégia do "nós" de solidariedade parece-nos constituir um relacionema horizontal cuja utilização é muito recorrente (Tabela 75). Também os FFA's, embora pouco utilizados pelo locutor, podem contribuir para que os alocutários se sintam mais próximos do locutor, uma vez que eles são fonte de reconhecimento.

#### **6.2.2.2 A relação vertical**

Ao longo da interação discursiva, quando um dos participantes ocupa a "posição" alta o outro fica na "posição" baixa. Assim a "posição" (ou "lugar") de um participante define-se sempre correlativamente à do seu interlocutor, num momento dado da interação. Esta noção de "posição" permite observar o jogo de posicionamento complexo que os participantes numa interação discursiva adoptam. Para Almeida (2005) " Este trabalho de 'posicionamento' constante é um princípio organizador das interações sociais: os *lugares* dizem respeito às posições discursivas ocupadas pelos participantes na interação" (p. 9).

Seguindo a proposta de Kerbrat-Orechioni, vamos procurar no texto deste discurso, os elementos que funcionam como taxemas (relacionemas verticais) que colocam os

participantes em posição alta (ou lugar alto), consoante a terminologia adoptada para traduzir o termo “place”. Utilizaremos para tal elementos que já estudamos anteriormente com outro propósito, mas que revelam funcionalidade para o nosso propósito actual

#### **6.2.2.2.1 Resultados e discussão**

São os seguintes elementos que funcionando como taxemas (relacionemas verticais) colocam o locutor/docente em posição alta.

##### *Abertura dos intercâmbios principais*

A intervenção iniciadora de intercâmbio principal pertence sempre ao locutor/professor (vide 5.1.2.3.2.1: 1º, 2º,3º. 4º. 5º, 6º, 7º, 8º, 9º, 10º, 11º, 12º, 13º, 14º, 15º, 16º, 17º e 18º), excepto em alguma abertura de negociação secundária

##### *Encerramento dos intercâmbios principais*

O locutor encerra sempre o intercâmbio principal. É sempre o locutor/professor que avalia e decide sobre a completude dialogal e monitoriza a suficiência da completude monológica.

##### *Abertura de negociações secundárias*

A abertura de negociações secundárias é maioritariamente feita pelo locutor/professor:

- 5º intercâmbio, negociação secundária de nível 2, abertura diafónica ou auto-dialógica com o aluno IA(1) da Figura 16, abertura pelo aluno IA(2) de nova negociação secundária ES<sub>2</sub> (Figura 17)
- 7º intercâmbio: abertura diafónica ou auto-dialógica, IP (1), Figura 18
- 11º intercâmbio: abertura de intercâmbio subordinado pelo professor E<sub>s</sub>, (Figura 19)
- 14ª intercâmbio: abertura de 2 intercâmbios subordinados, pelo professor Es1 e Es2, Figura 21

##### *Introdução dos temas*

Os temas e respectivos subtemas são sempre introduzidos pelo locutor (docente).

##### *Directividade dos actos de fala*

O docente ocupa a posição alta ao ser ele a produzir exclusivamente actos directivos (ordens, exortações) e ter o monopólio da intensificação.

##### *Enunciação no modo “eu”*

Os momentos em que a enunciação ocorre no modo “eu”, em contraposição com o modo “nós” têm um valor taxémico, porque neles o docente assume claramente a pilotagem discursiva.

*Mitigação na ocupação da posição alta*

Em 2 ocasiões, a ocupação da posição alta aparece mitigada em forma de intervenção iniciadora auto-dialógica ou diafónica (vide. 5.1.2.3.2.1, 5º e 7º intercâmbio).

No contexto comunicativo da docência, ainda que fundamentada no diálogo e na cooperação, a relação entre as duas partes participantes tende sempre para uma assimetria, que faz com que a posição baixa seja normalmente ocupada pelos alunos. No entanto ainda que o discurso seja fundamentalmente monogerido pelo docente ou por um orador, a componente dialógica estará sempre presente (Alavedra, 1996) nas previsões que o professor ou orador fizerem sobre os seus alocutários, orientadas para a adaptação do discurso às necessidades e interesses destes últimos. De qualquer forma, existem momentos em que podemos considerar que os alunos ocupam a posição alta na interação discursiva. Esta ocupação pode estar indicada linguisticamente ou analogicamente (com silêncios, risos, aplausos ou outras sinalizações não linguísticas). Quando tal acontece, podemos considerar que esses momentos têm um valor taxémico que entrega a ocupação da posição alta aos alunos. No nosso discurso, a título de exemplo, relevamos o seguinte momento:

- 5º intercâmbio (Vide 6.1.2.3.2.1): abertura pelo aluno IA (2) de nova negociação secundária ES<sub>2</sub> (Figura 17)

# Capítulo 7 - Estudo 2: Conferência Magistral

## 7.1 Introdução

Seja qual for o quadro em que o locutor realize a sua enunciação (aula universitária, conferência magistral promovida pela TED ou outros), ele tem que revelar a sua maestria (“expertise”) na forma como for capaz de responder ao duplo desafio a que se refere Goffman, quando afirma existirem dois tipos de constrangimentos que determinam qualquer discurso: os constrangimentos comunicativos e os rituais. O locutor vê-se desta forma obrigado, por um lado, a construir o texto do seu discurso para que o seu alocutário possa realizar um processamento cognitivo confortável. Por outro lado, o locutor tem que proceder de modo a que a sua interação discursiva com o seu alocutário seja vivenciada por este de forma tranquila ou seja não ameaçante. O quadro analítico que seguimos para analisar o discurso do Estudo 1 reuniu um conjunto de instrumentos operatórios para pesquisar nas duas direcções, correspondentes aos dois tipos de constrangimentos postulados por Goffman. Estes instrumentos não apresentam no entanto igual importância para a análise de todos os discursos.

No Estudo 2 (conferência magistral promovida pela TED, vide Anexo 15), a exposição oral costuma ser previamente preparada. Esta circunstância faz com que neste género de discurso surjam características próprias da linguagem oral produzida num contexto imediato e, características próprias da linguagem escrita. Chris Anderson (2016) diz-nos que “A maior parte dos oradores da TED elabora um guião de toda a sua palestra e decora-o, fazendo o melhor que pode para evitar que pareça ter sido decorado” (p. 158).

Baseando-nos nestas considerações, partimos para o Estudo 2, com a expectativa de um quadro analítico menos abrangente, mas que permite dar conta dos elementos essenciais, coerentes com a nossa abordagem teórica.

Faremos a economia de algumas categorias que usámos no Estudo 1, sem porém abdicarmos de investigar a forma como o orador realiza os dois grandes tipos de estratégias discursivas, subjacentes a qualquer tipo de discurso. Por um lado continuamos a dirigir a nossa atenção para a forma como o nosso orador planifica e produz o seu discurso com a intenção de o adequar aos seus alocutários. Por outro lado, continuamos também a dirigir a nossa atenção para as estratégias utilizadas pelo nosso orador para gerar interesse nos seus alocutários e disposição para ser acompanhado ao longo da sua enunciação.

Assim observaremos, neste Estudo 2, a construção do conteúdo informativo a partir da coesão, da composição proposicional e da organização temática. Interessar-nos-emos ainda pela forma como o locutor envolve o seu alocutário na sua enunciação. Na vertente da relação, interessar-nos-emos pela forma como o locutor preserva a “face” dos seus alocutários e também pela forma como o locutor procura construir uma relação de proximidade com os seus alocutários. De acordo com o que apuramos sobre o discurso de divulgação científica, estes pontos de interesse são todos eles relevantes.

## 7.2 Resultados na vertente do “conteúdo”.

Prescindimos, antes de iniciarmos a exploração das dimensões, sub-dimensões e níveis ou antes de operarmos com as categorias, de qualquer contextualização científica introdutória, porque continuam válidas as observações que tecemos no Estudo 1. A sequência expositiva continua a ser a sequência prototípica que temos vindo a usar: apresentação dos resultados seguida da discussão.

### 7.2.1 A construção do texto

#### 7.2.1.1 A coesão textual

##### 7.2.1.1.1 Resultados referentes aos operadores (Vide Anexo 17)

Tabela 77

*Tipo, forma e frequências (%) dos operadores lógicos .*

Articuladores intra-frásticos (entre orações)			Articuladores inter-frásticos (entre frases)	
Tipo	Forma	Nº de ocorrências	Nº de ocorrências	Total
1 Operador lógico de conjunção : e (and)	e	30	14	44
2 Operador lógico de disjunção: ou (or)	ou	4	0	4
3 Operador lógico de implicação: se (if ... then)	Se	14	5	19
4 Operador lógico de negação: não (not)	Não	46	0	46
Total 1 (Operadores lógicos intra e inter)		94	19	113
Total 2 (Global)			113	

Tabela 78

Proporções (expressas em %) referentes às operações lógicas

Conjunção	38,94%
Disjunção	3,54%
Implicação	16,81%
Negação	40,71%

Tabela 79

Ratios entre operadores

	1. Conjunção	2. Disjunção	3. Implicação	4. Negação
1. Conjunção	...	11	2,32	0,96
2. Disjunção	0,09	...	0,21	0,09
3. Implicação	0,43	4,75	...	0,41
4 Negação	1,05	11,50	2,42	...

A operação lógica de negação é a mais representada com 46 ocorrências. Relativamente a este tipo de relação lógica, não esqueçamos que a sua presença nas orações constitui um factor que dificulta o processamento das mesmas (Matlin, 2009, pp. 296-297).

As operações lógicas de conjunção são as segundas mais representadas com 44 ocorrências. A terceira relação lógica mais representada é a relação lógica de implicação. A relação lógica menos representada é a relação lógica de disjunção.

#### 7.2.1.1.1.1 Discussão

Tal como no Estudo 1, as operações cognitivas decorrentes dos operadores lógicos (conjunção, disjunção, implicação, negação) representam, de algum modo, a transposição da lógica formal para a linguagem natural.

Trazemos igualmente para a nossa discussão a afirmação, segundo Graesser et al. (2004, p. 197), que a densidade de operações lógicas acarreta, no plano do processamento, maiores exigências ao nível da memória de trabalho.

O padrão de utilização dos operadores lógicos, por ordem crescente é a seguinte:

Operador lógico disjuntivo (4) → operador lógico de implicação *se* (19) → operador lógico de conjunção *e* (44) → operador lógico de negação *não* (46).

Lembramos que na ontogénese dos operadores lógicos, o operador lógico de conjunção “e” é o que aparece mais cedo, é aquele com que o nosso sistema cognitivo está mais familiarizado, é aquele que é processado com menos custos.

### 7.2 1.1.2 Resultados referentes aos conectores (Vide Anexo 18)

Tabela 80

Frequências dos conectores

Tipo	Conectores intra-frásticos		Conectores inter-frásticos		Total (linha)
	Forma e nº de ocorrências	Total	Forma e nº de ocorrências	Total	
<b>1 Conector aditivo:</b> <i>also, as well, further, anyhow, moreover, furthermore.</i>	Mas: 7	7	Mas: 15	15	22
<b>2 Conector causal:</b> <i>because, so, a consequence of, after all, nevertheless, although</i>	Porque : 5 Mas ainda assim: 1	6	Porque: 3 Pelo contrário: 1 No fim de contas: 1	5	11
<b>3 Conector temporal:</b> <i>before, after, up to now, until then, while</i>	Quando: 2	2	Quando: 1	1	3
<b>4 Conector clarificativo:</b> <i>that is to say, in other words, example</i>	quer dizer: 2 é que: 3	5	Quer dizer: 2 Na verdade: 1 Já agora: 1 Em vez disso: 1	5	10
Total 1		20		26	46
Total global 2		46			

Os dados da Tabela 80 informam-nos que a frequência das ocorrências das relações aditivas ascende a 22. Segue-se a frequência das relações causais: 11. A frequência de relações clarificativas, 10, surge em terceiro lugar. Em último lugar aparecem as relações temporais, 3.

Tabela 81

Proporções (expressas em %) referentes aos conectores

<b>Aditivos</b>	47,83%
<b>Causais</b>	23,91%
<b>Temporais</b>	6,52%
<b>Clarificativos</b>	21,74%

Tabela 82

Ratios referentes aos conectores

	<b>Aditivos</b>	<b>Causais</b>	<b>Temporais</b>	<b>Clarificativos</b>
<b>Aditivos</b>	...	2	7,33	2,20
<b>Causais</b>	0,5	...	3,63	1,10
<b>Temporais</b>	0,14	0,27	...	0,30
<b>Clarificativos</b>	0,45	0,91	3,33	...

#### 7.2.1.1.2.1 Discussão

Reafirmamos que os conectores constituem uma mediação linguístico-textual ao serviço de uma dinâmica interpsicológica de co-construção de conhecimento, já que veiculam instruções de processamento que o locutor dirige aos seus alocutários.

Recuperamos de uma parte anterior do nosso trabalho, a ontogénese das relações expressas com os conectores (Bloom & al., citados por Spooren & Sanders, 2008, p. 2005)

Aditivas> temporais> causais> adversativas

O padrão de utilização das relações coesivas, neste discurso são as seguintes, por ordem crescente

Temporais → clarificativas → causais → Aditivas

As relações causais aparecem perto do topo da hierarquia, apenas suplantadas pelas aditivas. Esta constatação parece-nos importante porque, nos estudos sobre coesão, o impacto da marcação das relações causais sobre as dimensões do processamento tais como a compreensão e a memória, é o mais significativo. A investigação (Halldorson & Singer, 2002; Singer, Halldorson, Lear & Andrusiak, 1992; Sanders & Noordman, 2000) também lhes reconhece um papel importante na aceleração do processamento. Ao construir a sua representação de um texto, o sujeito prioriza a identificação das relações causais coesivas.

Ao utilizar a marcação das relações causais de forma significativa, podemos aceitar que o nosso discurso incorpora um factor de guia qualitativamente importante, de que os destinatários poderão beneficiar, para construírem as suas representações textuais.

#### 7.2.1.2 A forma estrutural das proposições derivadas da estrutura linguística de superfície.

##### 7.2.1.2.1 Resultados (Vide Anexo 19)

Tabela 83

Identificação e quantificação dos tipos de proposições

Frase→Proposição simples	Frase→Proposição composta	Frase→Proposição complexa	Frase→Proposição híbrida
71	16	68	24
Nº Total de proposições: 179			

Tabela 84

Representação proporcional dos tipos de composição das proposições

1. Prop. simples	39,96%
2. Prop. composta	8,94%
3. Prop. complexa	37,99%
4. Prop. híbrida	13,41%

Tabela 85

Ratio entre os diferentes tipos de composição encontrados

	Prop. simples	Prop . composta	Prop. complexa	Prop. híbrida
1. Prop. simples	---	4,44	1,04	2,96
2. Prop . composta	0,23	----	0,24	0,67
3. Prop. complexa	0,96	4,25	----	2,83
4. Prop. híbrida	0,34	1,5	0,35	----

#### 7.2.1.2.1.1 Discussão

O total de palavras neste discurso é de 2666. Portanto a média de palavras por cada frase é de 14,89. Este valor está em conformidade com a consideração de Blanche-Benveniste (2013) de que uma frase com mais de 20 palavras é considerada uma frase complexa. Está igualmente em conformidade com a norma adoptada por editores de manuais de História, referidos por esta mesma autora, e segundo os quais as frases dos manuais para principiantes deveriam conter entre 12 a 15 palavras.

O padrão de utilização do tipo de composição, por ordem crescente é o seguinte

Frase/proposição composta → Frase/proposição híbrida → Frase/proposição complexa → Frase/Proposição simples

Já afirmamos no Estudo 1 que quem processa, procura, em primeiro lugar no processamento, extrair o esquema nuclear [sujeito + verbo + objecto], à volta do qual os restantes elementos se organizam. A detecção deste esquema básico é dificultada quando aparecerem intercalados, entre os elementos do esquema básico, segmentos linguísticos em forma de orações encaixadas.

O facto de predominarem neste discurso frases/proposições simples constituirá um factor favorável ao seu processamento, por parte do alocutário.

Em suma, face ao número e natureza composicional das frases/proposições podemos considerar o seguinte.

Temos 24 frases proposições híbridas com custos de processamento cognitivo mais elevados, 68 frases/proposições complexas com custos de processamento cognitivo elevados, 16 frases/proposições compostas com custos menos esforçados de processamento cognitivo e 71 frases/proposições simples com custos normais de processamento. As frases/proposições com

custos de processamento mais desviados para a complexidade elevam-se a 92 (Frases/proposições híbridas + frases/proposições complexas). As frases/proposições com custos de processamento menos desviados da complexidade cifram-se em 87 (Frases/proposições simples + frases/proposições compostas).

### **7.2.1.3 A organização temática (Vide Anexo 21)**

#### **7.2.1.3.1 Resultados**

A Figura 22, a seguir apresenta a organização temática do conteúdo da conferência.

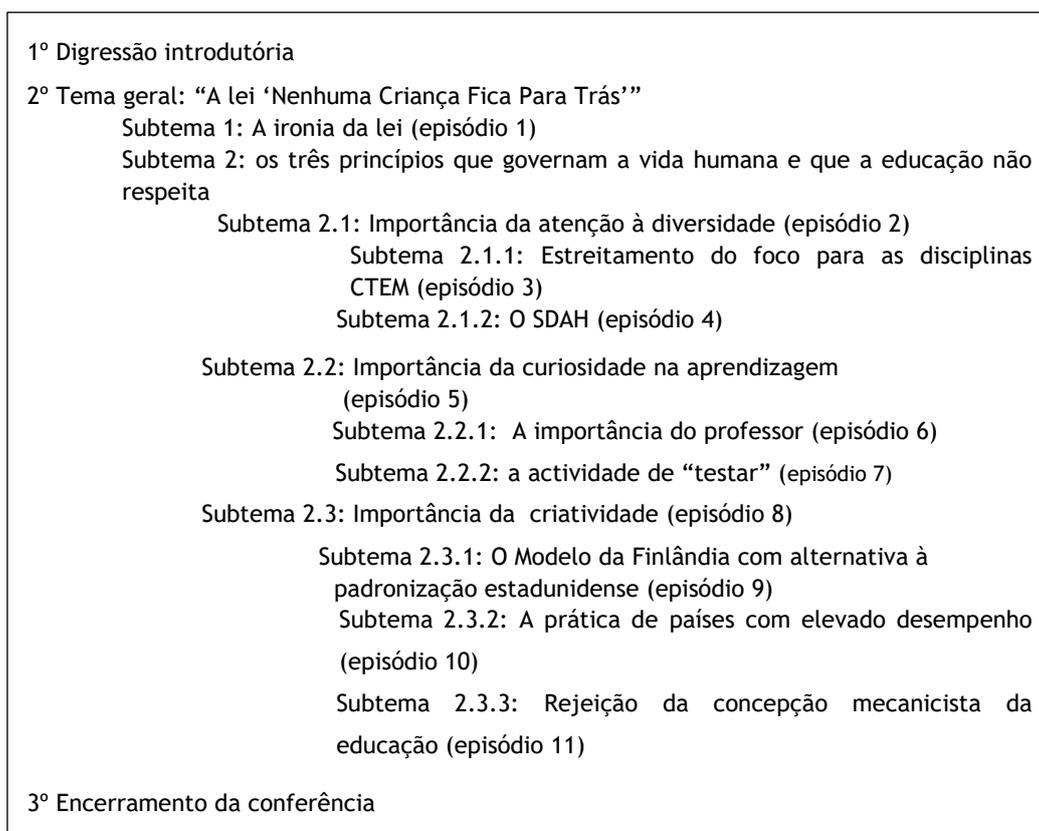


Figura 25 - Organização temática da conferência

A organização do discurso em análise articula-se da seguinte forma. O locutor brinda a audiência com um agradecimento inicial (Anexo15). Seguidamente apresenta uma digressão introdutória jocosa, com um conteúdo autobiográfico, sobre a sua mudança para Los Angeles, realçando o que ouviu sobre o sentido de ironia dos americanos (Anexo 15)

Segue-se a estes momentos discursivos introdutórios, o desenvolvimento temático com a seguinte organização, no plano temático/macroestrutural e dos episódios

**Tema global :** : A lei *"Nenhuma Criança Fica Para Trás"*

A introdução de tema global ocorre com uma macroproposição temática (17, Anexo 20).

Sub-tema 1 (nível 1): *A ironia da lei*

Episódio 1 (18-37, Anexo 20)

- Existência de macroproposição temática/macroestrutural no início, de abertura do episódio, sem marcador metadiscursivo de sinalização de tema, ST ou IT.
- Existência de macroproposição recapitulativa (REC), não marcada com marcador recapitulativo, a encerrar este episódio.

Subtema 2 (Nível 1): *Os três princípios que governam a vida humana e que a educação não respeita.*

Subtema 2.1 (Nível 2): *Importância da atenção à diversidade.*

(episódio 2) (39-55, Anexo 20)

- Existência de macroproposição temática/macroestrutural no início, de abertura do episódio, com marcador metadiscursivo de sinalização de tema *"A primeira é esta"*.
- Existência de macroproposição recapitulativa (REC), não marcada, com marcador recapitulativo, a encerrar este episódio.

Subtema 2.1.1 (nível 3): *Estreitamento do foco para as disciplinas CTEM*

Episódio 3 (56-60, Anexo 20)

- Existência de macroproposição temática/macroestrutural no início, de abertura do episódio, com marcador metadiscursivo de sinalização de tema *"Um dos efeitos ...."*
- Existência de macroproposição recapitulativa (REC), não marcada, a encerrar este episódio, não marcada, com marcador recapitulativo

Subtema 2.1.2 (Nível 3): *O SDAH*

Episódio 4 (64-76, Anexo 20)

- Existência de macroproposição temática/macroestrutural no início, de abertura do episódio, não marcada com marcador metadiscursivo de sinalização de tema.
- Existência de macroproposição recapitulativa (REC), não marcada, a encerrar este episódio, não marcada, com marcador recapitulativo

Subtema 2.2 (Nível 2): *Importância da curiosidade na aprendizagem*

Episódio 5 (77-83, Anexo 20)

- Existência de macroproposição temática/macroestrutural no início, de abertura do episódio, com marcador metadiscursivo de sinalização de tema “*O segundo princípio.*”
- Existência de macroproposição recapitulativa (REC), não marcada, a encerrar este episódio, não marcada, com marcador recapitulativo

Subtema 2.2.1 (Nível 3): *A importância do professor*

Episódio 6 (84-107, Anexo 20)

- Existência de macroproposição temática/macroestrutural no início, de abertura do episódio, não marcada com marcador metadiscursivo de sinalização de tema.
- Existência de macroproposição recapitulativa (REC), não marcada, a encerrar este episódio, não marcada, com marcador recapitulativo

Subtema 2.2.2 (Nível 3): *A actividade de “testar”*

Episódio 7 (108-124, Anexo 20)

- Existência de macroproposição temática/macroestrutural no início, de abertura do episódio, não marcada com marcador metadiscursivo de sinalização de tema.
- Existência de macroproposição recapitulativa (REC), não marcada, a encerrar este episódio, não marcada, com marcador recapitulativo

Subtema 2.3 (Nível 2): *Importância da criatividade*

Episódio 8 (125-137, Anexo 20)

- Existência de macroproposição temática/macroestrutural no início, de abertura do episódio, com marcador metadiscursivo de sinalização de tema “*E o terceiro princípio.*”
- Existência de macroproposição recapitulativa (REC), não marcada, a encerrar este episódio, não marcada com marcador recapitulativo

Subtema 2.3.1 (Nível 3): *O Modelo da Finlândia com alternativa à padronização estadunidense*

Episódio 9 (138-157, Anexo 20)

- Existência de macroproposição temática/macroestrutural no início, de abertura do episódio, não marcada com marcador metadiscursivo de sinalização de tema
- Inexistência de proposição REC a fechar o episódio

Subtema 2.3.2 (nível 3): *A prática de países com elevado desempenho*

Episódio 10 (159-175, Anexo 20)

- Existência de macroproposição temática/macroestrutural no início, de abertura do episódio, não marcada com marcador metadiscursivo de sinalização de tema
- Existência de macroproposição recapitulativa (REC), não marcada, a encerrar este episódio, não marcada, com marcador recapitulativo

Subtema 2.3.3 (Nível 3): *Rejeição da concepção mecanicista da educação*

Episódio 11 (177-222, Anexo 20)

- Existência de macroproposição temática/macroestrutural no início, de abertura do episódio, não marcada com marcador metadiscursivo de sinalização de tema .
- Existência de macroproposição recapitulativa (REC), não marcada, a encerrar este episódio, não marcada, com marcador recapitulativo

Os dados anteriores aparecem compilados na Tabela 86 seguinte

Tabela 86

Organização temática e episódios

Tema	Episódio	Macroproposição iniciadora		Sequência proposicional	Macroproposição de encerramento	
		Presença	Marcação		Presença	Marcação
Tema Global	...	sim	não	0	...	...
Sub-tema nº 1 (nível 1)	1º	sim	não	20	Sim	Não
Sub-tema nº 2 (nível 1)	...	sim	não	0	...	....
Sub-tema 2.1 (nível 2)	2º	sim	sim	17	sim	não
Sub-tema 2.1.1 (nível 3)	3º	sim	sim	5	sim	não
Sub-tema 2.1.2 (nível 3)	4º	sim	não	18	sim	não
Sub-tema 2.2 (nível 2)	5º	sim	sim	7	sim	não
Sub-tema 2.2.1 (nível 3)	6º	sim	não	24	sim	não
Sub-tema 2.2.2 (nível 3)	7º	sim	não	7	sim	não
Sub-tema 2.3 (nível 2)	8º	sim	sim	18	sim	não
Sub-tema 2.3.1 (nível 3)	9º	sim	não	21	não	não
Sub-tema 2.3.2 (nível 3)	10º	sim	não	17	sim	não
Sub-tema 2.3.3 (nível 3)	11º	sim	não	46	sim	não

A coluna 1, “Tema”, permite-nos observar a organização hierárquica dos temas:

- Um núcleo com a indicação do tema global. Esta referência temática é a mais integradora e, por isso, a de nível hierárquico mais alto. Esta referência temática é uma condensação semântica de todo o discurso.
- Surgem depois 2 subtemas que consideramos de nível 1, por ocuparem a posição hierárquica imediatamente abaixo do tema global: o subtema nº 1 de nível 1, o subtema nº 2 de nível 1

- Num patamar hierárquico imediatamente inferior (nível 2), situam-se três outros núcleos temáticos, o subtema 2.1 de nível 2, o subtema 2.2 de nível 2 e o subtema 2.3 de nível 2.
- Noutro patamar imediatamente inferior (nível 3) encontramos sete outros núcleos temáticos, os de mais baixo nível: subtemas 2.1.1, 2.1.2, 2.2.1, 2.2.2, 2.3.1, 2.3.2 e 2.3.3

Na coluna 2 temos a indicação da ordem de aparecimento dos episódios associados aos respectivos temas. O Tema global e o subtema nº2 não têm nenhum episódio associado, porque as respectivas macroproposições temáticas não subsumem nenhuma proposição subsequente.

Na terceira coluna “Macroproposição iniciadora” indicamos se o início do episódio é indicado com uma macroproposição. Todos os episódios são marcados por uma macroproposição temática. Porém apenas as macroproposições iniciais do 2º, 3º, 5º e 8º episódio integram na sua estrutura um marcador metadiscursivo sinalizador de tema.

A coluna “sequência proposicional” indica-nos o número de proposições subsumidas nas macroproposições que marcam o início ou o final de cada episódio. Este número varia entre 5 e 46. O episódio é tanto mais difícil de processar quanto maior for o número de proposições subsumidas. O 3º episódio é aquele em que o número de proposições subsumidas é menor: 5. No outro extremo temos o episódio o 11º episódio com 46.

Na última coluna “Macroproposição de encerramento” indicamos se o final do episódio é indicado com uma macroproposição e se essa proposição de encerramento configura uma “Recapitulação”, explicitada com algum marcador recapitulativo. Tão só o 9º episódio não conta com uma macroproposição recapitulativa de encerramento. Nenhuma das macroproposições de encerramento integra, na sua estrutura, um marcador explícito de recapitulação.

Olhando para a Tabela 87 da página seguinte, podemos apreciar a frequência da extensão dos episódios, medida em número proposições.

A moda situa-se nas extensões com 7, 17 e 18 proposições. A tendência é para cada episódio integrar um número bastante alto de proposições.

No discurso em análise, a macroestrutura escalona-se em 4 patamares temáticos (Tema geral + 3 outros patamares de nível hierarquicamente inferiores) e vai-se revelando de forma progressiva. Os episódios correspondentes a cada subtema apresentam, por norma, uma densidade proposicional elevada. Esta densidade proposicional, pode exigir um esforço de processamento intenso.

**Tabela 87**

*Extensão dos episódios, medida x vezes número de proposições*

Nº de proposições	Nº de episódios	Nº de proposições	Nº de episódios
>5	0	20	1
5	1	21	1
7	2 (moda)	24	1
17	2 (moda)	46	1
18	2 (moda)		

#### **7.2.1.3.1.1 Discussão**

A estrutura dos episódios desvia-se da forma canónica apontada por Dijk e Kintsch (2003). A construção da representação macroestrutural do discurso pelo alocutário ficaria certamente facilitada se

- Todas as macroproposições iniciais dos episódios beneficiassem da presença textual explícita de um marcador metadiscursivo de sinalização de tema.
- Todos os episódios tivessem uma macroproposição recapitulativa de encerramento e
- As macroproposições de encerramento dos episódios beneficiassem de um marcador explícito, recapitulativo.

De alguma forma, estas ausências privam os alocutários dos benefícios que a condensação semântica própria das macroproposições (em forma de conclusões ou recapitulações) e sua prefaciação com marcadores exercem sobre a construção da representação da macroestrutura do discurso e, sua conservação na memória.

#### **7.2.2 O Envolvimento pelo locutor, do alocutário na enunciação,.**

##### **7.2.2.1 A apelação ao destinatário. (Vide Anexo 20)**

###### **7.2.2.1.1 Resultados**

Na tabela seguinte (Tabela 88) apresentamos as várias estratégias usadas pelo locutor para representar os alocutários e a eles se dirigir na sua enunciação. Os resultados que apresentamos procedem dos elementos constantes no Anexo 19.

Tabela 88

Estratégias usadas pelo locutor para representar os alocutários e a eles se dirigir

“Nós” inclusivo	Forma imperativa	Interrogação directa	Convocação diafónica	Forma alocutiva “vós”	Forma alocutiva “vocês”
23	5	11	6	2	13
45			15		

Observamos que o locutor recorre a várias estratégias para representar os alocutários na sua enunciação.

No plano elocutivo, a forma utilizada pelo locutor para representar o alocutário consiste na utilização do “nós” inclusivo. A estratégia que designamos “Nós” inclusivo” (1ª coluna) é utilizada 23 vezes. Esta estratégia consiste em utilizar elocutivamente o “nós” em vez do “eu”. Tal é o caso no exemplo seguinte (Vide Anexo 19, nº 24):

*Bem, propomos deixar milhões de crianças para trás, e é assim que vai funcionar*

Tanto nesta como nas restantes utilizações do “Nós” inclusivo”, o locutor parece alargar esta abrangência inclusiva também aos “outros” que integram a comunidade que é dele e da audiência.

Outra forma de representar os alocutários no seu discurso consiste na utilização da diafonia, em digressões dialogais parentéticas, incrustadas no fluxo informativo (4ª coluna). Esta estratégia é usada em seis situações. Vejamos uma destas situações

– Mas ele não ouve os Radiohead, pois não?

E vocês dizem:

– “Queres vir dar um passeio?”

– Não, estou bem, vai tu, eu espero, mas tira fotos

“Queres vir dar um passeio?” faz ouvir a voz do destinatário na enunciação do locutor.,

Para se dirigir mais directamente aos alocutários, o locutor usa duas estratégias: as formas imperativas (2ª coluna) e a interrogação directa (3ª coluna).

O recurso a formas imperativas para se dirigir ou apelar aos alocutários ocorre 5 vezes (coluna 2) (Vide Anexo 19, nº 215). Estas formas apresentam-se da seguinte forma:

*Mudem....dêem....apoiem e valorizem ...ofereçam.*

O locutor utiliza 11 vezes (Coluna 3) a interrogação directa para se dirigir aos seus alocutários (Vide Anexo 19). Estas interrogações apresentam a forma do seguinte exemplo:

*Já ouviram esta ideia?*

Os modos alocutivos de representar os alocutários são dois: o modo “vós” (5ª coluna) e o modo “vocês” (6ª coluna)

Exemplo de utilização do modo “Vós” (Vide Anexo 19, nº 172):

*Eles é que sabem e vão dizer-vós o que fazer*

Exemplo de utilização do modo “vocês”:

*Mas quero só que saibam que é o que as pessoas dizem sobre vocês nas vossas costas*

#### 7.2.2.1.1.1 Discussão

Nas formas do locutor representar os alocutários na sua enunciação destacamos quatro, que nos parecem poder constituir formas de envolver os alocutários.

- O uso do “Nós” inclusivo
- O uso da forma imperativa
- O uso da interrogação directa
- O uso da diafonia

Estas estratégias de envolvimento são utilizadas 45 vezes pelo locutor ao longo da sua enunciação.

A estratégia preferida do locutor é o ‘Nós’ inclusivo”, com 23 utilizações. Seguem-se por ordem de frequência: a interrogação directa com 11 utilizações, o uso da diafonia com 6 utilizações e o uso da forma imperativa, com 5 utilizações.

A primeira estratégia de envolvimento do alocutário está representada pela utilização do “‘nós’ inclusivo”. O locutor recorre a esta estratégia em 23 ocasiões.

Este “nós” é fortemente polifónico, já que funde três vozes, a do locutor, a dos destinatários e a dos outros que integram a comunidade, para quem as questões abordadas podem apresentar relevância. Esta condensação polifónica de três vozes confere ao enunciado uma força argumentativa mais sólida. A frequência de utilização deste recurso (23 vezes), não deixa de ser significativa face às 34 vezes em que a enunciação ocorre no modo “eu”.

A segunda estratégia de envolvimento está representada pela interrogação directa dirigida aos alocutários (11 ocorrências). Estas interrogações interpelam directamente os alocutários. Induzem claramente a um comportamento responsivo

“*Já ouviram esta ideia?*” (Vide Anexo 19, nº 6)

“*Porque quem quer que se tenha lembrado daquele título, percebe a ironia, não é?* (Vide Anexo 19, nº 18)

*Quer dizer, outros animais podem muito bem ter imaginação e criatividade, mas não está tanto em evidência como a nossa, pois não?* (nº 130)

Estas interrogações integram-se em algumas situações de digressões dialogais em que as respostas dos alocutários são implicitadas. Assim acontece por exemplo:

— *Posso perguntar-vos, quantos de vocês têm filhos vossos?* (nº 40)

Audiência: — (Resposta implicitada) (nº 41)

— *Ok ou netos?* (nº 42)

Audiência: — (Resposta implicitada)

— *Quantos de vocês têm duas crianças ou mais?* (nº 43)

Audiência: — (Resposta implicitada) (nº 44)

— *Certo* (nº 45)

— *E o resto já viu estas crianças?* (nº 46)

Audiência: — *Risos* (nº 47)

Noutras digressões dialogais com os alocutários, a possível resposta dos alocutários é diafonicamente trazida para o diálogo.

— *Mas ele não ouve os Radiohead, pois não?*

E vocês dizem:

— *Queres vir dar um passeio?* (resposta diafónica)

A interpelação integrada numa digressão dialogal imprime maior vivacidade ao envolvimento do alocutário.

A terceira estratégia de envolvimento está representada pela convocação diafónica do alocutário que o locutor realiza para a sua própria enunciação (6 ocorrências).

A diafonia apresenta-se, neste discurso, em três formas diferentes.

Vejamos um primeiro exemplo que corresponde a uma primeira forma de diafonia.

*Qual é o plano?* (Vide Anexo 19, nº 23)

Outro exemplo de utilização de diafonia simples encontramos-lo em nº105 ( Anexo 19)

*Podem dizer, "ali está a Deborah, na sala 34, a ensinar*

Consideramos que o tipo de pergunta como o nº 23, pode ser perspectivado de duas formas. Pode constituir uma manifestação de autodiálogo ou diálogo intralocutivo em que o locutor entra em interação com o seu próprio discurso. Mas pode constituir também uma interrogação que o locutor presume existir na mente do alocutário e, que ele traz para o discurso para encadear com ela a sua enunciação.

Na segunda forma, a diafonia pode estar simplesmente implicitada numa digressão dialogal em que figuram como interactantes o locutor e os seus alocutários. Tal é o caso de (nº 44) no seguinte exemplo:

— *Quantos de vocês têm duas crianças ou mais?* (nº 43)

Audiência: — (Resposta implicitada) (nº 44)

— Certo (nº 45)

A réplica “— Certo” encadeia com uma eventual resposta do alocutário que o locutor representa diafonicamente.

Na terceira forma, a diafonia está explícita numa digressão dialogal em que figuram como interactantes o locutor e os seus alocutários. Temos esta forma de diafonia dialogal no exemplo seguinte já anteriormente considerado

— *Mas ele não ouve os Radiohead, pois não?*

E vocês dizem:

— *Queres vir dar um passeio?* (resposta diafónica)

A quarta estratégia de envolvimento do alocutário consiste na utilização de formas imperativas pelo locutor, para se dirigir aos alocutários (5 ocorrências). Estas formas têm normalmente, noutros discursos, uma directividade acentuada e exortam fortemente o interactante a que adopte determinado comportamento. Porém a força exortativa que estas formas contêm, nesta conferência, parece de alguma forma mitigada. Vejamos o seguinte exemplo

*Mudem as condições, ... e as escolas que estavam desoladas voltam à vida*

A forma imperativa “*Mudem*” parece ter mais um sentido de implicação que poderia ser conseguido com uma construção do tipo “Se mudarem as condições”. Por outro lado o

destinatário da exortação parece ser claramente a comunidade, e é para esta que está orientada a intensidade obrigativa da forma imperativa.

A dialogalidade constitui um recurso importante para imprimir vivacidade a uma exposição. A utilização de sequências dialogais (pares adjacentes ou intercâmbios) no fluxo informativo visa fundamentalmente a produção de efeitos relacionais.

Neste nosso discurso o locutor incrusta recorrentemente digressões dialogais no seu fluxo informativo.

Um tipo de digressão dialogal, em forma de intercâmbio, em que participam o locutor e os alocutários representados diafonicamente, encontramos-na no seguinte exemplo, já considerado:

— *Posso perguntar-vos, quantos de vocês têm filhos vossos?* (nº 40)

Audiência: — *(Resposta implícitada)* (nº 41)

— *Ok ou netos?* (nº 42)

Audiência: — *(Resposta implícitada)*

— *Quantos de vocês têm duas crianças ou mais?* (nº 43)

Audiência: — *(Resposta implícitada)* (nº 44)

— *Certo* (nº 45)

— *E o resto já viu estas crianças?* (nº 46)

Audiência: — *(Risos)* (nº 47)

A presença explícita do alocutário neste intercâmbio acontece com os “risos” da última réplica, logo em forma de comunicação analógica, segundo a tipificação de Palo Alto.

Outras digressões, também em forma de intercâmbio, são de natureza polifónica, porque fazem ouvir a voz de terceiros.

— *O seu colesterol está naquilo a que eu chamo Nível Laranja.* (nº 118)

— *A sério? Isso é bom?* (nº 119)

— *Não sabemos* (nº 120)

Neste intercâmbio ironicamente jocoso, intervêm dois interactantes, o locutor e polifonicamente o seu médico.

Noutras situações a dialogalidade reveste, não a forma externa de intercâmbio, mas de par adjacente, porque junta apenas duas réplicas. Tal acontece nas seguintes passagens do discurso.

*Passagem 1*

*Porque quem quer que se tenha lembrado daquele título, percebe a ironia, não é?*

Audiência: – (Risos e Aplausos)

*Passagem 2*

– *O que fazem em relação ao abandono escolar na Finlândia?*

Ficaram todos um pouco espantados, e disseram

– *Bem, nós não temos disso. Porque é que eles haveriam de desistir? Se as pessoas têm problemas, chegamos a elas rapidamente e ajudamo-las e apoiamo-las.*

Apresente a dialogalidade uma ou outra forma, parece-nos que imprime vivacidade à interação discursiva, e evita os efeitos de uma exposição que poderia tornar-se monótona.

### 7.3 Resultados na vertente da relação

#### 7.3.1 A actividade de imagem alo-cêntrica

##### 7.3.1.1 Resultados (Vide Anexo 22)

Tabela 89

*Frequência dos FTA's e FFA's*

FTA's Orientados para a audiência		FFA's Orientados para o orador	
FTA's directos	FTA's suavizados	Orientados para o orador	Orientados para a audiência
0	29	35	6

##### 7.3.1.1.1 Discussão

É notória a ausência de FTA's directos.

As manifestações de cortesia negativa (no sentido de Kerbrat-Orechioni), em forma de FTA's suavizados, que utilizam a mitigação como estratégia suavizante, ocorrem em 29 situações.

As manifestações de cortesia positiva (no sentido dado por Kerbrat-Orechion) em forma de FFA's ocorrem 41 situações. 35 destes FFA's são valorizantes para a "face" do orador. 6 são valorizantes para a "face" dos alocutários.

### 7.3.2 Preservação e valorização da “face” dos assistentes à conferência pelo orador

#### 7.3.2.1 Resultados

Tabela 90

Valores referentes aos FTA's suavizados e processos de mitigação .

Processos de mitigação	Frequências
O “nós” de solidariedade (substituição de “eu” ou “tu” por “nós”) .	23
Pergunta-tag com intensidade obrigativa reduzida	5
Acompanhante	1
Total	29

O orador utiliza 29 FTA's suavizados para preservar a “face” dos seus alocutários.

Os “nós” inclusivos geradores de solidariedade são do seguinte tipo

*Invadimos todos os países que encontramos* (Nº 12, Anexo 19)

*E a razão não é que não estejamos a gastar dinheiro* (nº 33, Anexo 19)

As perguntas-tag mitigadoras apresentam-se da seguinte forma :

*Da perspectiva económica, isto é um bom cálculo, não é?, que deveríamos aplicar?* (nº 29, Anexo 19)

*... , não se surpreendam se eles se começarem a agitar, não é?*

##### 7.3.2.1.1 Discussão

Estas perguntas-tag constituem uma estratégia de apelo ao consenso (Carreira; André-Larochébouvy; referidos por Almeida 2009, p. 54) ou de mitigação de uma asserção (Fraser; referido por Almeida, 2009, p. 54).

O “acompanhante”, terminologia adoptada de Kerbrat-Orechioni, corresponde à utilização do preliminar “Posso ....” Antes de perguntar.

*Posso perguntar-vos, quantos de vocês têm filhos vossos?*

A produção de FTA's suavizados com o recurso a estratégias de mitigação ascende a 29.

O orador utiliza 6 FFA's valorizantes para as "faces" dos alocutários. Um destes FFA's tem a forma de pedido de desculpa (nº 63, Anexo19). Os restantes 5 (nº 1, 63, 79, 223, 225; Vide Anexo 19) assumem a forma de agradecimentos.

### **7.3.3 Valorização da "face" do orador pela audiência**

#### **7.3.3.1 Resultados**

Os FFA's produzidos pelos assistentes à palestra, valorizantes para a "face" do orador, têm a forma de comunicação analógica (não verbal, segundo a distinção usada em Palo Alto entre comunicação digital e analógica). O total destes FFA's ascende a 35. Destes 35 FFA's, 10 são produzidos em forma de aplausos e 25 em forma de risos.

##### **7.3.3.1.1 Discussão**

Não consideramos existirem expressões textuais que configurem FTA's directos para a "face" dos alocutários.

As formas linguísticas que configuram habitualmente este tipos de actos estão desprovidas de intensidade obrigativa.

As poucas formas imperativas presentes no texto (nº 214: *Peguem* e nº 215: *Mudem, dêem, apoiem, valorizem, ofereçam*) estão dirigidas aos decisores políticos sobre educação e menos aos interlocutores que assistem à conferência.

As formas interrogativas directas e as perguntas-tag não constituem verdadeiramente intrusões invasivas nos "territórios do eu" dos interlocutores, porque não são indiscretas nem coagem verdadeiramente a liberdade de acção dos alocutários.

O potencial ameaçador do discurso do orador para as "faces" dos seus alocutários parece-nos muito residual ou inexistente.

A interação discursiva, plasmada neste discurso, está pautada por um número significativo de FFA's. Quando orientados para a valorização da "face" dos alocutários, estes têm a forma de pedido de desculpa ou de agradecimento. Quando orientados para a valorização da "face" do locutor apresentam-se em forma de riso ou de aplausos. As manifestações de riso expressam a cumplicidade da audiência para com a ironia do orador. As manifestações de aplausos são utilizadas pela audiência para transmitir ao orador a aceitação das suas apreciações, argumentos e posições.

Em suma esta palestra constitui, na nossa opinião, um exemplo de interação discursiva harmoniosa, gratificante para as "faces" dos interactantes envolvidos.

### 7.3.4 A construção da proximidade

Revisitamos alguns elementos que já foram objecto de análise anterior, mas que agora consideramos quanto ao seu valor proxémico: formas elocutivas e elementos que relevam da cortesia (negativa e positiva, na perspectiva adoptada por Kerbrat-Orechioni), FTA's suavizados e FFA's. A estes elementos iremos juntar outros cujo valor proxémico nos parece relevante, mas que não apareceram na nossa análise anterior.

#### 7.3.4.1 Resultados

##### *Elementos revisitados*

Em primeiro lugar recuperamos os FTA's suavizados que constituem uma forma de o locutor criar proximidade com os seus alocutários. Nesta perspectiva, os FTA's suavizados revelam-se relacionemas construtores de proximidade. Com eles o locutor mitiga a ameaça que a formulação correspondente em modo de FTA's directos faria pesar sobre as "faces" dos seus alocutários. Totalizamos neste discurso 29 FTA's suavizados (Vide Tabela 89). Na Tabela 90, constam os processos de mitigação assim como as respectivas frequências de utilização.

Em segundo lugar, temos em conta os FFA's. Atribuímos a estes elementos um valor proxémico intenso porque criam uma ligação de confiança entre quem os produz e quem deles beneficia. Também estes FFA's se revelam nesta perspectiva relacionemas proxémicos construtores duma relação de proximidade. No caso do nosso discurso, como considerámos anteriormente, 6 partem do locutor para os alocutários. E esta cortesia valorizante é retribuída pelos alocutários 35 vezes.

##### *Elementos específicos deste discurso (Vide Anexo 16)*

Neste discurso, a relação ou ligação de proximidade que o locutor estabelece com os seus alocutários está associada à utilização de "digressões", incrustadas no fluxo informativo correspondente ao tratamento do assunto em análise: a ironia de uma lei sobre a inclusão educativa. Os resultados que apuramos são os seguintes.

**Tabela 91**

##### *Tipos de digressões e sua localização*

Digressões narrativas	Digressões dialogais
Nº 1, Nº 2, nº 5, nº 10, nº 11 (Anexo 19)	Nº 3, nº 4, nº 6, nº 7, nº 8, nº 9 (Anexo 19)
5	6

As digressões narrativas apresentam-se da seguinte forma:

- Digressão nº 1 (2-3, Anexo 19). O locutor confessa a sua ingenuidade na vivência de um episódio da sua vida pessoal e familiar: a mudança para Los Angeles, EUA. Reacção de riso pela audiência. Duração: 22”.
- Digressão nº 2 (5-18, Anexo 19). O locutor confessa como na sua intimidade pessoal, reagiu à informação de que os americanos não percebiam a ironia. Reacção de riso pela audiência. Duração: 48”.
- Digressão nº 5 (94-98, Anexo 19). O locutor narra a existência de um velho amigo pessoal, filósofo. Reacção de riso pela audiência. Duração: 30”.
- Digressão nº 10 (155-158, Anexo 19). O locutor invalida com ironia o argumento da extensão territorial dos estados. Reacções de riso pela audiência. Duração: 10”
- Digressão nº 11. O locutor narra um episódio da sua intimidade pessoal sobre o renascimento da natureza num lugar inóspito. Duração 61”.

As digressões dialogais apresentam-se da seguinte forma:

- Digressão nº 3 (40-46, Anexo 19): o locutor dirige-se aos seus alocutários para consensuar sobre a diversidade. Reacção de riso pela audiência. Duração: 49”.
- Digressão nº 4 (50-53, Anexo 19): O locutor lança uma aposta aos interlocutores. Permeada com aplausos pela audiência. Duração: 19”.
- Digressão nº 6 (99-103, Anexo 19): O locutor ironiza sobre as dietas. Dialoga com um interlocutor extradiscursivo. Reacção de riso pela audiência. Duração: 12”.
- Digressão nº 7 (118-120, Anexo 19): Ironiza sobre o colesterol. Dialoga com um interlocutor extradiscursivo, o seu médico. Reacção de riso pela assistência. Duração: 5”.
- Digressão nº 8 (132-134, Anexo 19): Ironiza sobre a depressão do cão. “Cenifica” diálogo com os seus alocutários. Reacção de riso pela assistência. Duração: 22”.
- Digressão nº 9 (147-151): reprodução de um diálogo extradiscursivo entre alguém do sistema americano e finlandeses. Duração: 16”.

As descrições que acabamos de fazer das digressões permitem-nos tecer algumas observações importantes.

#### *Digressões narrativas*

- Todas as digressões narrativas revelam algum aspecto da intimidade pessoal do orador.

- 3 das 4 digressões narrativas obtêm por parte da audiência uma reacção cúmplice de riso. O riso, pela cumplicidade que revela, é um elemento que constrói ligação entre os participantes, e tem por isso valor de relacionema proxémico. A revelação da intimidade constitui também um factor importante, sobretudo quando foca alguma circunstância de vulnerabilidade como é o caso da digressão nº 1. Também a revelação da intimidade constitui um relacionema importante na construção da ligação entre os participantes numa interação discursiva.

#### *Digressões dialogais*

- Com a excepção da digressão nº 9, as restantes 5, são apreciadas pela audiência com reacções de riso ou de aplauso, e adquirem por esta via também elas o valor de relacionemas proxémicos.
- A dialogalidade implica em três situações os alocutários, facto que também denota o desejo de ligação com estes.

Todas as digressões estão doseadas com humor e fina ironia e provocam hilaridade.

O tempo de duração da palestra é de 19 minutos e 2 segundos e, o tempo despendido com as digressões é de 4 minutos e 54 segundos. Noutras palestras com a mesma duração, Ken Robinson gasta 11 minutos. O orador faz um investimento de tempo significativo.

#### **7.3.4.1.1 Discussão**

A expertise deste orador revela-se bem no trabalho de imagem que desenvolve relativamente aos seus alocutários e na construção de uma ligação de proximidade com os mesmos.

O humor está presente ao longo de toda a palestra. Chris Anderson (2016), presidente da TED, é o porta-voz da oratória moderna praticada nesta instituição. Nada melhor que segui-lo para confirmar os méritos do nosso orador.

Para Chris Anderson, a ligação à audiência é uma condição indispensável para garantir o êxito da conferência. Por isso os oradores “experts” (Anderson, 2016) “passam uma parte significativa das suas palestras a estabelecer uma ligação” (p. 57).

O humor, o riso e a revelação de alguma privacidade são estratégias poderosas para construir essa ligação. Porém a sua utilização para efeitos relacionais, numa interação discursiva, é um exercício exigente, tão só ao alcance daqueles que possuem verdadeira maestria (“expertise”). Em palavras de Chris Anderson (2016) “O humor é uma arte especializada e nem todos a podem praticar. O humor ineficaz é pior do que a ausência de humor” (p. 58). E acrescenta (ibidem) “Para muitos oradores o humor tornou-se uma superarma [...] O humor acaba com a principal resistência a ouvir uma palestra” (p. 56).

Já sobre a presença do riso numa interação discursiva, ele opina que (ibidem) “Um público que ri consigo começa rapidamente a gostar de si e se as pessoas gostarem de si, estão mais dispostas a tomar a sério aquilo que tem para dizer. O riso rebenta as defesas das pessoas” (p. 56).

Numa palestra, o riso é um indicador de construção de uma ligação. Acerca dos efeitos que o orador consegue com a revelação de alguma privacidade, este mentor da nova retórica moderna não duvida de que (ibidem) “Uma das melhores maneiras de desarmar um auditório é começar por revelar a sua própria vulnerabilidade” (p. 53). As histórias a que o orador recorre com mais potencial de construção de uma ligação com a audiência são as histórias sobre si próprio ou sobre pessoas do seu círculo privado (ibidem, p. 63). Não nos restam pois dúvidas de que a conferência que estamos a analisar responde aos requisitos de excelência da escola de retórica moderna que vigora na TED.

As digressões que identificamos contêm os três ingredientes de sucesso que acabamos de apontar: humor, hilaridade e privacidade.

As digressões dialogais possuem como a designação indica uma dialogalidade que imprime vivacidade ao discurso do orador. Todas as digressões poupam a audiência aos efeitos difíceis de ter que processar uma grande densidade semântica. Também esta preservação de esforço de processamento pode, de alguma modo, constituir um factor potenciador da construção de proximidade entre orador e audiência.

Voltando à importância do humor, esta é reconhecida por muitos estudiosos. Long et Graesser (1988) declaram que “The best known release theory was developed by Freud (1928) who related humor and sexual drive. Laughter was a method of restoring balance after conflict or tension” (p. 36).

E, os autores que oferecem abordagens psicológicas do humor são muito numerosos (ibidem, 36).

Sobre o riso, Mancera (1996, p. 282) declara que “La risa utilizada por el hablante es un recurso de invitación a la intimidad, constituye el paso necesario para pasar a una interacción íntima. Dicho paso sólo se completará si es aceptado por el interlocutor” (p. 282). Considera ainda este estudioso que o riso é “un componente conversacional que se produce de forma interactiva en la comunicación interpersonal”.

Bravo (1996) analisa o riso no contexto da cortesia e das relações interpessoais. Esta autora investiga os efeitos do riso na interação.

## Capítulo 8 - Síntese contrastiva do discurso do Estudo 1 e do Estudo 2

Nesta parte do nosso estudo iremos pôr em paralelo os dois discursos do Estudo 1 e do Estudo 2. Assim fazendo destacamos as especificidades de dois discursos, com forte componente monológico, mas que configuram dois gêneros discursivos distintos: uma lição magistral em contexto universitário e uma conferência igualmente magistral, promovida pela TED. Esta conferência apresenta a particularidade de se realizar ao vivo, sincronamente ante um público exigente, mas que pode ser visualizada assincronamente no Youtube.

Retomamos, com os nossos dados, a distinção já adoptada por Goffman entre estes dois tipos de gêneros discursivos, e apontamos alguns traços distintivos assim como outros comuns aos dois gêneros.

### 8.1 Extensão dos dois discursos

A enunciação de cada um dos discursos tem duração diferente e por isso pomos em paralelo os dois discursos antes que fazemos uma comparação de natureza quantitativa entre os dois discursos.

Tabela 92

*Extensão dos dois discursos*

	Número de palavras	Número de frases /proposições	Duração
Texto do discurso do Estudo 1	4151	119	Aula (35')
Texto do discurso do Estudo 2	2666	179	18'55"

O discurso do Estudo 1 (lição magistral) tem a duração de uma aula universitária tradicional e logicamente nele é debitado maior número de palavras. Porém o discurso do Estudo 2 (conferência magistral), embora menos extenso em palavras, apresenta uma segmentação maior em frases/proposições (179 vs.119).

## 8.2 A construção do texto

### 8.2.1 Operadores lógicos

Tabela 93

Operadores lógicos e respectivas operações lógicas: frequências

Tipo	Articuladores intra-frásticos (entre orações)		Articuladores inter-frásticos (entre frases)		
	forma	nº de ocorrências Estudo 1	Estudo 2	nº de ocorrências Estudo 1	Estudo 2
1 Operador lógico de conjunção : e (and)	e	34	30	7	14
2 Operador lógico de disjunção: ou (or)	ou	9	4	0	0
3 Operador lógico de implicação: se (if ... then)	Se	14	14	0	5
5 Operador lógico de negação: não (not)	Não	32	46	0	0
Total 1 (Operadores lógicos intra e inter)		89	94	7	19
Total Estudo 1				96	
Total Estudo 2				113	

Na Tabela 93 anterior podemos observar que o discurso do Estudo 2 (conferência magistral), embora menos extenso em palavras, apresenta uma maior utilização de operadores lógicos e das respectivas operações lógicas, tanto no plano intra-frástico como no plano inter-frástico. Mas devemos considerar que os operadores estabelecem relações lógicas entre frases / proposições e não entre palavras. Assim o número 96 do Estudo 1 (lição magistral), referente às operações lógicas, acontece num universo de 119 proposições, o que faz com que o ratio seja para este universo, igual a 0,81. O número 113 do Estudo 2 (conferência magistral) acontece num universo de 179 proposições, o que faz com que o ratio seja para este universo, igual a 0,63.

Deveremos pois concluir que as relações lógicas estão mais marcadas no Discurso do Estudo 1 (lição magistral) que no discurso do Estudo 2 (conferência magistral).

Na Tabela 94 seguinte, podemos observar que essa maior utilização incide sobre todos os tipos de operadores, à exceção do operador lógico de disjunção. Como já tivemos ocasião de referir, a densidade de operações lógicas aumenta o esforço necessário ao processamento.

Tabela 94

Frequências totais dos operadores em cada estudo

Tipo	Forma	Nº Total de ocorrências	
		Estudo 1	Estudo 2
1 Operador lógico de e conjunção : e (and)		41	44
2 Operador lógico de ou disjunção: ou (or)		9	4
3 Operador lógico de Se implicação: se (if ... then)		14	19
6 Operador lógico de Não negação: não (not)		32	46
Total		96	113

Tabela 95

Proporção (em %) entre os operadores lógicos

	Estudo 1	Estudo 2
Conjunção	42,71%	38,94%
Disjunção	9,38%	3,54%
Implicação	14,58%	16,81%
Negação	33,33%	40,71%

No Estudo 1 (lição magistral), o padrão de frequência, por ordem crescente, das operações lógicas accionadas pelos operadores é o seguinte:

Disjunção → Implicação → Negação → Conjunção

Já no Estudo 2 (conferência magistral), o padrão é o seguinte:

Disjunção → Implicação → Conjunção → Negação

Não existe coincidência para os dois padrões, excepto para a disjunção e para a implicação.

**Tabela 96**

*Ratios entre as diversas operações lógicas.*

	1. Conjunção		2. Disjunção		3. Implicação		4. Negação	
	Est. 1	Est. 2	Est. 1	Est. 2	Est. 1	Est. 2	Est. 1	Est. 2
<b>1. Conjunção</b>	...	...	4,56	11	2,93	2,32	1,28	0,96
<b>2. Disjunção</b>	0,22	0,09	...	.....	0,64	0,21	0,28	0,09
<b>3. Implicação</b>	0,34	0,43	1,56	4,75	...	....	0,44	0,41
<b>4 Negação</b>	0,78	1,05	3,56	11,50	2,29	2,42	....	...

Na Tabela 96 anterior podemos verificar.

No discurso do Estudo 1 (lição magistral), a operação lógica “Conjunção” é activada 4,56 vezes mais que a “disjunção”, 2,93 vezes mais que a “implicação” e 1,28 vezes mais que a negação

No discurso do Estudo 2 (conferência magistral), esta mesma operação lógica de “conjunção” é activada 11 vezes mais que a “disjunção”, 2,32 vezes mais que a implicação, mas 0,96 vezes menos que a negação.

## 8.2.2 Conectores

**Tabela 97**

*Frequências dos conectores*

Tipo	Conectores intra-frásticos		Conectores inter-frásticos	
	Estudo 1	Estudo 2	Estudo 1	Estudo 2
1 Conector aditivo: <i>also, as well, further, anyhow, moreover, furthermore.</i>	6	7	12	15
2 Conector causal: <i>because, so, a consequence of, after all, nevertheless, although</i>	12	6	13	5
3 Conector temporal: <i>before, after, up to now, until then, while</i>	9	2	0	1
4 Conector clarificativo: <i>that is to say, in other words, example</i>	14	5	10	5
Total	41	20	35	26
Total Estudo 1			76	
Total Estudo 2			46	

Na Tabela 89, anterior, podemos verificar que o discurso do Estudo 1 (lição magistral) apresenta uma maior utilização dos conectores e das respectivas relações coesivas por eles expressas (76 para o discurso do Estudo 1 vs 46 para o discurso do Estudo 2). Este resultado parece óbvio atendendo ao facto do discurso do Estudo 1 (lição magistral) ser mais extenso em palavras que o discurso do Estudo 2 (conferência magistral). Esta situação mantém-se, mesmo considerando que os conectores estabelecem relações entre frases / proposições e não entre palavras. O valor 76 para um universo de 119 proposições implica um ratio de 0,63 o valor 46 para um universo de 179, implica um ratio de 0,26.

Podemos concluir que a marcação das relações coesivas é muito mais expressiva no discurso do Estudo 1 (lição magistral) que no discurso do Estudo 2 (conferência magistral).

**Tabela 98**

*Proporção (em %) entre os conectores*

	Estudo 1	Estudo 2
<b>Aditivos</b>	23,68%	47,83%
<b>Causais</b>	32,89%	23,91%
<b>Temporais</b>	11,84%	6,52%
<b>Clarificativos</b>	31,58	21,74%

No Estudo 1 (lição magistral), o padrão de frequência, por ordem crescente, das relações expressas pelos conectores é o seguinte:

Temporais → Aditivas → Clarificativas → Causais

Já no Estudo 2 (conferência magistral), o padrão é o seguinte:

Temporais → Clarificativas → Causais → Aditivas

Não existe coincidência entre os dois padrões a não ser para as relações temporais.

**Tabela 99**

*Ratios entre os conectores*

	Aditivos		Causais		Temporais		Clarificativos	
	Estudo1	Estudo 2	Estudo 1	Estudo 2	Estudo 1	Estudo 2	Estudo 1	Estudo 2
<b>Aditivos</b>	...	...	0,72	2	2,0	7,33	0,75	2,20
<b>Causais</b>	1,39	0,5	...	...	2,78	3,63	1,04	1,10
<b>Temporais</b>	0,5	0,14	0,36	0,27	...	...	0,38	0,30
<b>Clarificativos</b>	1,33	0,45	0,96	0,91	2,67	3,33	...	...

Na Tabela 99, anterior, podemos observar:

No discurso do Estudo 1 (lição magistral), a marcação de relações causais é 2,78 vezes maior que a marcação de relações temporais, 1,39 maior que a das relações aditivas e 1,04 maior que a das relações clarificativas.

No discurso do Estudo 2 (conferência magistral), a marcação de relações causais é 3,63 maior que a das relações temporais, 1,10 vezes maior que a das clarificativas, mas 0,5 vezes menor que as aditivas.

Se adotarmos a perspectiva de que a marcação explícita da coesão constitui uma forma de guiar o interlocutor no processamento do texto do discurso, podemos concluir que o discurso do Estudo 1 (lição magistral) potencia mais este tipo de ajuda ao interlocutor.

### 8.2.3 A complexidade estrutural das proposições derivadas da estrutura linguística de superfície.

Na Tabela 100, seguinte, apresentamos os valores proporcionais para os vários tipos de composição proposicional, no discurso do Estudo 1 (lição magistral) e no discurso do Estudo 2 (conferência magistral).

Tabela 100

*Representação proporcional dos tipos de composição das proposições*

Tipo de proposição	Estudo 1	Estudo 2
1. Prop. simples	16,81%	39,66%
2. Prop. composta	5,04%	8,94%
3. Prop. complexa	52,10%	37,99%
4. Prop. híbrida	26,05%	13,41%

O padrão para o discurso do Estudo 1 (lição magistral), por ordem crescente dos valores, é o seguinte:

Proposição composta → Proposição simples → Proposição híbrida → Proposição complexa

O padrão para o discurso do Estudo 2 (conferência magistral), por ordem igualmente crescente dos valores, é o seguinte:

Proposição composta → Proposição híbrida → Proposição complexa → Proposição simples

Não existe coincidência entre os dois padrões.

No discurso do Estudo 1 (lição magistral), as estruturas mais complexas de processar (as proposições híbridas e as complexas) são aquelas que recolhem valores mais elevados. No discurso do Estudo 2 (conferência magistral), é a estrutura “proposição simples”, mais fácil de processar, que apresenta um valor mais elevado.

Tabela 101

Ratio entre os diferentes tipos de composição encontrados

	Prop. simples		Prop . composta		Prop. complexa		Prop. híbrida	
	Est.1	Est. 2	Est. 1	Est. 2	Est. 1	Est. 2	Est. 1	Est. 2
1. Prop. simples	...	---	3,33	4,4	0,32	1,04	0,65	2,96
2. Prop . composta	0,30	0,23	...	----	0,24	0,10	0,67	0,19
3. Prop. complexa	3,10	0,96	10,33	4,25	...	----	2,00	2,83
4. Prop. híbrida	1,55	0,34	5,17	1,5	0,50	0,35	----	...

Na Tabela 101, anterior, podemos observar:

No discurso do Estudo 1 (lição magistral), a estrutura correspondente à “proposição complexa” é 10,33 mais frequente que a “proposição composta”, 3,10 vezes mais frequente que a “proposição simples” e 2 vezes mais frequente que a “proposição híbrida”.

Já no discurso do Estudo 2 (conferência magistral), a estrutura dominante, a “proposição simples” surge 4,4 vezes mais frequente que a “proposição composta”, 2,96 vezes mais frequente que a “proposição híbrida” e 1,04 vezes que a “proposição complexa”.

Seguindo a abordagem de Blanche-Benveniste e aqueles para quem a complexidade estrutural dificulta o processamento, podemos concluir que do ponto de vista composicional das frases /proposições, o discurso do Estudo 2 (conferência magistral), aponta para um processamento menos esforçado.

#### 8.2.4 A organização temática

Tanto no discurso do Estudo 1 (lição magistral) como no discurso do Estudo 2 (conferência magistral), é notório o desvio relativamente à forma canónica apontada por Dijk e Kintsch (1983). A macroestrutura temática em ambos os discursos, está pouco assinalada com macroproposições temáticas de abertura e com macroproposições recapitulativas de encerramento dos episódios, prefaciadas com marcadores discursivos.

Repetimos o que afirmamos sobre esta carência. Esta ausência priva os alocutários dos benefícios que a condensação semântica das macroproposições e a sua prefaciação com marcadores exercem sobre a construção da representação da macroestrutura do discurso e, sua conservação na memória.

### **8.3. Resultados na vertente da relação**

#### **8.3.1 O Envolvimento do alocutário na enunciação, pelo locutor**

Tabela 102

*Mecanismos de envolvimento do alocutário*

“Nós” inclusivo		Forma imperativa		Interrogação directa		Convocação diafónica	
Estudo 1	Estudo 2	Estudo 1	Estudo 2	Estudo 1	Estudo 2	Estudo 1	Estudo 2
84	23	11	5	54	11	3	6

Basicamente os dados da Tabela 102 anterior dizem-nos que encontramos nos dois discursos alguns mecanismos comuns de envolvimento.

Não extraímos qualquer interpretação da frequência com que estes mecanismos surgem nos discursos porque a extensão dos discursos é muito díspar.

A presença destes mecanismos testemunha o carácter dialógico do discurso quasi monológico do Estudo 1 (lição magistral) ou monológico do Estudo 2 (conferência magistral).

Podemos no entanto tecer algumas considerações sobre a forma como estes mecanismos são usados pelos dois locutores.

O “nós” inclusivo do discurso do Estudo 1 (lição magistral) aparece 29 vezes referido a “eu+vós” e 55 vezes referido a “Eu+vós+outros”. O discurso do Estudo 2 (conferência magistral), o referente do “nós” inclusivo é constituído por “Eu+vós+outros”. Este alargamento referencial no Estudo 2 (conferência magistral) é devido, com toda a probabilidade, ao facto de o locutor se dirigir a dois tipos de destinatários: os destinatários imediatos que assistem à conferência de forma síncrona, e aqueles que poderão ter acesso à conferência assincronamente através do “Youtube”.

No discurso do Estudo 1 (lição magistral), as formas imperativas são mais directivas e criam uma maior intensidade directiva aos alocutários.

A interrogação directa no discurso do Estudo 1 (lição magistral) tem um uso mais expressivo porque serve de suporte ao processo de co-construção no qual o locutor pretende implicar mais responsivamente os seus alocutários.

O recurso à diafonia na forma dialogal é mais frequente no discurso do Estudo 2 (conferência magistral), mas parece mais orientado para a construção de proximidade do que para a co-construção do sentido.

De resto, a dialogalidade presente nos dois discursos cumpre funções distintas. No discurso do Estudo 1 (lição magistral), a dialogalidade, mais marcada em forma de intercâmbio tripartido, permite a verificação da completude monológica e ratificação da completude dialógica. No discurso do Estudo 2, a dialogalidade, por norma hilariante, tem a forma de diálogos incrustados no fluxo informativo do locutor e parece sobretudo cumprir a função de construção de proximidade.

### 8.3.2 A actividade de imagem alo-cêntrica

Tabela 103

*Elementos referentes aos FTA's e FFA's nos dois discursos*

FTA's				FFA's			
Orientados para a audiência				Orientados para o orador			
FTA's directos		FTA's suavizados		para o		Orientados para a audiência	
Estudo 1	Estudo 2	Estudo 1	Estudo 2	Estudo 1	Estudo 2	Estudo 1	Estudo 2
26	0	71	29	0	35	3	6

Em termos de actividade de imagem alo-cêntrica os dois discursos revelam realidades bastantes distintas.

No discurso do Estudo 2 (conferência magistral), não registamos nenhuma ameaça à face dos alocutários decorrente da produção de FTA's directos.

A mitigação de FTA's está presente em ambos os discursos. Não podemos porém estabelecer se está mais presente num ou noutro discurso visto que os valores são retirados de discursos com extensões significativamente diferentes.

Podemos observar que no discurso do Estudo 2 (conferência magistral), os alocutários brindam o locutor com FFA's valorizantes. Esta actividade de imagem alo-cêntrica não existe no discurso do Estudo 1 (lição magistral), devido certamente ao estatuto que o quadro institucional reserva a cada tipo de destinatários. No âmbito de uma lição magistral universitária não teria muito sentido a produção de FFA's dirigidos à face do docente, ao longo da interação. Já no âmbito de uma conferência, a audiência acode livremente e o seu comportamento responsivo premeia em boa medida a "expertise" do orador. Numa conferência TED, os FFA's em forma de aplausos ou de risos fazem parte dos comportamentos permitidos.

Os FFA's do locutor para com a "face" dos seus alocutários têm maior expressividade no Estudo 2 (conferência magistral), porque provavelmente a actividade de "sedução" da assistência tem mais sentido neste tipo de conferência.

### **8.3.3 A construção da proximidade**

A construção duma relação de proximidade está presente nos dois discursos, embora, no discurso do Estudo 2 (conferência magistral), com a utilização de estratégias distintas e com uma abnegação também distinta.

No discurso do Estudo 1 (lição magistral), a relação de proximidade é sobretudo procurada com a utilização de quatro estratégias principais:

- A mitigação da força epistémica das asserções e a consequente redução da intensidade obrigativa.
- A produção de mecanismos de mitigação na produção de FTA's suavizados.
- A utilização da estratégia de solidariedade representada pelo "nós" inclusivo.
- A produção de algum FFA.
- As perguntas-tag

No discurso do Estudo 2 (conferência magistral), o locutor utiliza a estratégia do "nós" inclusivo, a mitigação nos FTA's suavizados, mas também de forma mais expressiva a produção de FFA's, e igualmente a pergunta-tag.

Porém no discurso do Estudo 2 (conferência magistral), o locutor utiliza de forma expressiva novas formas, isto é novos relacionemas, para procurar a construção de uma relação de proximidade com os seus alocutários. Trata-se das digressões narrativas com as quais o locutor traz para a interação discursiva, episódios pessoais das suas vivências, contados com humor. Incrusta, por outro lado, no seu tratamento temático, também digressões dialogais igualmente cheias de humor, recebidas com entusiasmo pela audiência.

Concluimos a caracterização de cada um destes discursos com uma apreciação fundamentada na visão apresentada por alguns estudiosos do discurso.

Se quisermos distinguir os dois tipos de discurso a partir da abordagem de Goffman, o discurso do Estudo 2 (conferência magistral), apresenta-se mais "ritualizado" que o discurso do Estudo 1 (lição magistral), já que o "facework" parece mais intenso.

Outra apreciação possível de ambos os discursos poderia partir da diferenciação entre cognição "quente" e "fria" adoptada por Printich et al.(1993). A utilização de "ajudas quentes", destinadas a criar motivação nos alocutários, parece estar mais evidente no

discurso do Estudo 2. Estas “ajudas quentes”, representadas sobretudo pelas estratégias de construção de proximidade, favorecem a realização de uma cognição “quente”. As “ajudas frias” estariam mais do lado do discurso do Estudo 1 (lição magistral), e estariam mais representadas ao nível da construção informativa e sua apresentação aos alocutários. Estas ajudas “frias” favorecem mais a realização da cognição “fria”.

Outro modo de apreciar os dois discursos seria fazê-lo recorrendo à perspectiva daqueles que defendem que os discursos de divulgação de conhecimento, veiculam nos seus textos instruções que guiam os seus destinatários ao longo do processamento cognitivo. Parece-nos que, nesta óptica, o discurso do Estudo 1 (lição magistral) estaria mais vertebrado, através por exemplo, do papel que nele desempenham as inserções parentéticas e estratégias de construção por activação e por reactivação.

Finalmente, a partir dos pressupostos de Palo Alto, concluímos que em ambos os discursos encontramos duas substâncias imbricadas, entrelaçadas: conteúdo e relação.

## Síntese conclusiva

Na actualidade, é reconhecido ao discurso um potencial mediador indiscutível na construção, transmissão e conservação de valores culturais, na estruturação da vida social, na definição da própria personalidade, e na partilha e construção do conhecimento. Este valor mediacional é tão amplo no seio das ciências sociais (linguística, sociologia, inteligência artificial, filosofia, ciência política, psicologia etc., etc. .) que nenhuma destas ciências pode prescindir de uma problemática geral dos usos concretos da linguagem em forma de discurso. O interesse generalizado pelo discurso, como objecto de pesquisa está documentado na literatura com as expressões “viragem linguística” e “viragem discursiva”. Este interesse generalizado, pelo discurso como objecto de estudo, favoreceu a emergência de convergências disciplinares e de abordagens ecléticas. Constatamos que, na actualidade, ainda que a investigação sobre o discurso possa decorrer apenas no âmbito de uma disciplina específica, são respeitadas as contribuições de outras disciplinas.

Sob a influência do interacionismo, pese embora a existência de motivações próprias, as disciplinas que se debruçam sobre o discurso, convergem em agendar, nas suas reflexões teóricas e nos seus programas de investigação, tanto a comunicação como a interação. A comunicação e a interação estão na ordem do dia das disciplinas que revelam interesse pela linguagem e os seus usos concretos.

Desde a nossa perspectiva e inspirados em Palo Alto, aceitámos que o discurso entrelaça duas componentes, conteúdo e relação. É na confluência desta imbricação que emergiu o nosso projecto de analisar uma forma quási monológica (uma lição magistral em contexto

universitário), e outra monológica (uma conferência magistral), ambas comprometidas com a disseminação do conhecimento científico.

Estudámos, pois, dois discursos reais, situados, na suposição de que os recursos discursivo-textuais que iríamos neles descobrir, seriam a cara emergente das duas componentes indissociavelmente imbricadas: conteúdo informativo e relação.

O nosso projecto cobra sentido face aos seguintes posicionamentos.

- O locutor, nas formas que adopta para construir o conteúdo informativo do seu texto, mesmo em forma de intervenção monológica, manifesta, inerentemente, instruções que guiam o processamento cognitivo do alocutário, em direcção à interpretação pretendida. O envolvimento ou presença do alocutário, na própria enunciação do locutor, por esta via ou com recurso a mecanismos linguístico-textuais mais específicos, ilustra o dialogismo bakhtiniano.
- Os interactantes deixam, no seu texto, marcas linguístico-textuais que evidenciam uma actividade de imagem, direccionada para a preservação da sua própria imagem ou para a preservação mútua das suas faces (relação). Esta actividade de imagem a que Goffman se refere com as expressões “facewant” e “facework”, garante o equilíbrio interacional e o desenvolvimento harmonioso da interacção discursiva.

As hipóteses que seleccionamos para a nossa investigação empírica, assim como os objectivos que lhes associamos, reflectem estes dois posicionamentos.

Consideramos relevante apresentar as seguintes conclusões.

Quanto ao primeiro objectivo geral, a magnitude do problema inerente à explicação verbal e às tensões ou reptos que é necessário superar durante o seu decorrer ficam satisfatoriamente ilustrados, com a obtenção produtiva de resultados mediante a utilização, em número expressivo, de dimensões e categorias de análise. O quadro analítico constituído por estas dimensões e respectivas categorias permitiu-nos operar a dois níveis. Por um lado foi possível uma caracterização com base nos recursos exibidos por cada “expert” em cada um dos respectivos discursos. Mas também foi-nos possível estabelecer uma especificação qualitativa e quantitativa dos recursos próprios de cada um dos géneros discursivos analisados: a lição magistral e a conferência magistral. Assim sendo, realizou-se satisfatoriamente o nosso segundo objectivo, mediante o qual nos propúnhamos descrever e justificar teoricamente o repertório de recursos que os “experts” incorporaram nas suas respectivas produções discursivas.

A consecução satisfatória dos objectivos propostos permitiu verificar a consistência das duas hipóteses por nós consideradas. Por um lado, o estudo dos dois discursos reforça a convicção

defendida pelos estudiosos de Palo Alto, de que os discursos imbricam simultaneamente duas vertentes: relação e conteúdo. Por outro lado reforçam a posição defendida por Bakhtin de que todo o discurso é por essência dialógico: sofre sempre a determinação de algum tipo de alocutário, presente ou virtual, e está sempre orientado para um destinatário.

Porém, reconhecemos que o nosso estudo apresenta alguns limites. O principal tem a ver com a complexidade do discurso. Por mais eclético que seja o nosso quadro de referência, é impossível abarcar toda a complexidade do discurso. É sempre possível argumentar que o estudo do discurso, dentro da especificidade de uma disciplina, possibilita um aprofundamento maior de alguma dimensão específica. É o velho problema da árvore e do bosque. Também é de toda a justiça reconhecer que a nossa base empírica (dois estudos de caso) é reduzida.

No entanto, temos a convicção de que a capacidade descritiva e explicativa revelada pelo quadro analítico que adoptamos, pode permitir a utilização deste mesmo quadro, em qualquer interação discursiva e com outros objectivos investigativos variados. Pode, por exemplo, servir para apreciar a diversidade de recursos apresentada por vários discursos pertencentes ao mesmo género discursivo. Pode igualmente servir para comparar os recursos em géneros discursivos diferentes.

O nosso quadro analítico, mediante o qual procedemos à identificação dos recursos utilizados por dois “experts” nos seus respectivos discursos, pode permitir, no futuro, a obtenção de resultados susceptíveis de enriquecerem a “cenografia enunciativa” (Tosi, 2009) adoptada na actualidade pelos livros de texto, em que a apelação ao destinatário e a construção de uma ligação de proximidade com os alunos, se tem implementado de forma bastante generalizada.

O nosso quadro analítico também nos pode permitir operar num domínio da disseminação do conhecimento científico, com as novas tecnologias de comunicação assíncrona.

Pode constituir uma contribuição válida para o estudo da disseminação das ideologias políticas que marcam a actualidade: radicais, populistas, racistas, xenófobas, etc. .

Finalmente, consideramos que o nosso quadro analítico pode permitir que, no futuro, se intensifique a investigação dos recursos utilizados por “experts” nos discursos monológicos que continuam a ter uma aplicação importante na docência universitária.

## Bibliografia

- Abelda, M. (2004). *La intensificación en español coloquial*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidad de Valencia, Valencia (Espanha).
- Abelda, M. (2005). El refuerzo de la imagen social en la conversación coloquial del español. In D. Bravo (ed.), *Cortesía lingüística y comunicativa en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpus orales y escritos* (93-118). Buenos Aires: Dunken.
- Abelda, M. (2010). Cómo se reconoce la atenuación? Una aproximación metodológica basada en el español peninsular hablado. In *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio* (pp.41-70). Università Roma Tre y Programa EDICE, Acedido em [https://www.researchgate.net/publication/230745946\\_Como\\_se\\_reconoce\\_la\\_atenuacion\\_Una\\_aproximacion\\_metodologica\\_basada\\_en\\_el\\_espanol\\_peninsular\\_hablado](https://www.researchgate.net/publication/230745946_Como_se_reconoce_la_atenuacion_Una_aproximacion_metodologica_basada_en_el_espanol_peninsular_hablado)
- Acuña, S. & Sánchez, E. (2005). Las ayudas dialógicas: buscando recursos conversacionales para promover el aprendizaje con hipermedia. In E. Díez-Villoria, B. Zubiauz de Pedro, & M. Á. Mayor Cinca (Coords.), *Estudio sobre la adquisición del lenguaje* (436-447). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca
- Alavedra, A. C. (1996). Aspectos discursivos y utilidad didáctica. *Signos*, 17, 22-29.
- Aldridge, A-C. S. & Nicolau, R. B. F. (2010). *Linguística interacional*. Acedido em [https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjrtc7mieDRAhVLicAKHXhyAxEQFggeMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cchla.ufpb.br%2Fclv%2Fimages%2Fdocs%2Fmodulos%2Fp7%2Fp7\\_3.pdf&usq=AFQjCNFUsrAvcYWwAdYLKYRYiDmtKI\\_vig&sig2=0vU1TXtEGbofeqWm8gZiTg](https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjrtc7mieDRAhVLicAKHXhyAxEQFggeMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cchla.ufpb.br%2Fclv%2Fimages%2Fdocs%2Fmodulos%2Fp7%2Fp7_3.pdf&usq=AFQjCNFUsrAvcYWwAdYLKYRYiDmtKI_vig&sig2=0vU1TXtEGbofeqWm8gZiTg)
- Algeo, J. (1990). It's a myth innit? Politeness and the English tag question. In C. Ricks & L. Michaels (Eds.), *The State of the Language* (pp. 443-450). Berkeley: University of California Press.
- Algeo, J. (2006). *British or American English? A handbook of word and grammar patterns*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Almeida, C. A. (2008). O “envolvimento conversacional” no momento de desenvolvimento de interações verbais na rádio: sequências de actos ilocutórios e “estratégias de alinhamento” em programas de rádio específicos. *Textos Seleccionados. XXIII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp.7-21). Lisboa, APL:
- Almeida, C. A. (2009). Processos de figuração e manutenção da ordem interacional: estratégias de mitigação no quadro do sistema de delicadeza desenvolvido pelos participantes de programas de rádio específicos. *Textos Seleccionados. XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp.43-60). Lisboa: APL.
- Amorim, C. e Sousa, C. (2009). *Gramática da Língua Portuguesa*. Porto: Areal Editores.
- Anderson, J.R. (1982). Acquisition of a cognitive skill. *Psychological Review*, 89, 369-406.
- Andrade, M-L. C. V. O. (1998). A repetição como elemento condutor do tópico discursivo.

*Filologia e Linguística Portuguesa*, 2, 179-204.

- Antaki, C., Billig, M.G., Edwards, D. & Potter, J.A., (2003). "Discourse Analysis Means Doing Analysis: A Critique of Six Analytic Shortcomings". *Discourse Analysis Online*. Available from: <<http://www.shu.ac.uk/daol/articles/v1/n1/a1/antaki2002002-paper.html>>
- Ariel, M. (1994). *Pragmatic operators. The Encyclopedia of Language and Linguistics* (pp. 3250-3253). Oxford: Pergamon Press.
- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Ausubel, D.P. (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D.P. (1978). In defense of advance organizers: a reply to the critics. *Review of Educational Research*, 48 (2), 251-257.
- Ausubel, D.P.; Novak, J.D.; Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi* (Vol. I e II). Paris : Larousse.
- Avodo, J. A. (2012). *La politesse linguistique dans la relation interlocutive en classe: des enjeux de faces aux enjeux opératoires. Une analyse pragmatique-discursive des interactions en classe de langue*. Tese doutoral. Universidade de Bergen. Faculdade de Humanidades
- Barker, M., & Givon, T. (2005). Representation of the interlocutor's mind during conversation. In B. F. Malle & S. D. Hodges (Eds.) *Other minds: How humans bridge the divide between self and others* (pp. 223-238). New York: Guilford Press.
- Bakhtin M., (1952/1979/1984). Les genres du discours. In *Esthétique de la création verbale* (pp. 265-308). Paris: Gallimard.
- Bakhtin, M. (1990). *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (5ªed.) São Paulo: HUCITEC
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal* (2ª. ed). São Paulo: Martins Fontes
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (4ª. ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Bange, P. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris: Hatier Didier Crédif.
- Barbosa-Paiva, C. L. (2011). A parentetização: estratégia de construção textual-interativa do chat educacional. *RBLA*, 11 (3), 773-798.
- Barry, A. O. (2002). Les bases théoriques en analyse du discours. Montreal. In *Chaire de Recherche du Canada en Mondialisation, Citoyenneté et Démocratie* (ed.). Disponível em <http://www.chaire-mcd.ca/>
- Barsalou, L.W. (1999). Perceptual symbol systems. *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 577-609.
- Bazanella, C. (1990). Phatic connectives as intonational cues in contemporary spoken Italian. *Journal of Pragmatics*, 14 (4), 629-647.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., Omanson, R., & Pople, M. (1984). Improving the Comprehensibility of stories: The effects of revisions that improve coherence. *Reading Research Quarterly*, 19, 263-277.

- Beishuizen, J., Asscher, J., Prinsen, F. & Elshout-Mohr, M. (2003). Presence and place of main ideas and examples in study texts. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 291-316
- Bendinelli, M. (2011). Modalité, dialogisme et stratégies discursives - L'auxiliaire modal MAY dans les débats présidentiels américains. *Anglophonia - French Journal of English Linguistics*, 2011, 163-186. Presses universitaires du Midi.
- Bernárdez, C. F. (2000). "Quiero decir" como marcador de reformulación. *Revista de Filología Hispánica* 16 (2), 263-288.
- Berrendonner, A. (2008). Pour une praxéologie des parenthèses. *Verbum*, XXX.
- Berthoud, A.-C & Mondada L. (1993). Gestion du topic et marquages énonciatifs dans les textes visant la construction de connaissances. In F. Cicurel, M. Lebre & G. Petiot, *Discours d'enseignement et discours médiatiques pour une recherche de la didacticité. Les Carnets du Cediscor*, 2, 139-152. Paris: Presses de la Sorbonne nouvelle.
- Berthoud, C. & Mondada, L. (1995). Traitement du topic, processus énonciatifs et sequences conversationnelles. *Cahiers de Linguistique Française*, 17, 205-228.
- Beyssade, C. (2012). *Le statut sémantique des incisives et des incidentes du français. Langages*, 186, 115-130
- Billig, M. (1987), *Arguing and Thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Billig, M. (2012). 'Undisciplined beginnings, academic success, and discursive psychology', *British Journal of Social Psychology* 51 (3), 413-424
- Blakemore, D. (1987). *Semantic Constraints on Relevance*. Oxford: Blackwell.
- Blakemore, D. (1992). *Understanding Utterances*. Oxford: Blackwell.
- Blanche-Benveniste, C. (2013). Proposition pour une progression dans la complexité syntaxique. *Revue Tranel*, 58, 247-269.
- Bloom, B. S. (1985b). Generalizations about talent development. In B. S. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people* (pp.507-549). New York: Ballantine Books.
- Boretti, S. (2005). ¿Actividad de imagen vs actividad de cortesía? El desarmador como estrategia interaccional. In J. Murillo (Ed.), *Actas del II Coloquio del Programa EDICE* (pp. 209-220). San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Bower, G., Black, J.B. & Turner, T.J. (1979). Scripts in memory for text. *Cognitive Psychology*, 11, 177-220.
- Bowerman, M. (1979). The acquisition of complex sentences. In M. Garman, & P. Fletcher (Eds.), *Studies in language acquisition* (pp. 285-305). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bravo, D. (1996). *La risa en el regateo: Estudios sobre el estilo comunicativo de negociadores españoles y suecos*. Estocolmo: Stockholms Universitet, Edsbruk Akademi-Tryck AB
- Bravo, D. (1999). ¿Imagen 'positiva' vs. imagen 'negativa'?, *Oralia*, 2, 155-184.
- Bravo, D. (2002). Actos asertivos y cortesía: Imagen del rol en el discurso de académicos argentinos. In D. Bravo y M. E. Placencia (Eds.), *Actos de habla y cortesía en el español* (pp. 141-174). Munich: Lincom Europa.
- Bres, J. & Mellet, S. (2009). Une approche dialogique des faits grammaticaux. *Langue*

*Française*, 3 (163), 3-20.

- Briones, A-I. & Perez, J-A (2002). Marcadores discursivos en textos expositivos: contraste español-portugués. In *Proceedings of the 2º. Congreso Brasileño de Hispanistas, 2002*, San Pablo. Available from: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000012002000100007&lng=en&nrm=iso](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000012002000100007&lng=en&nrm=iso)> .
- Britton, B. K. (1994). Understanding expository text: Building mental structure to induce insights. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics* (pp. 641-674). New York: Academic Press.
- Britton, B. K., & Gulgoz, S. (1991) Using Kintsch's computational model to improve instructional text: Effects of repairing inference calls on recall and cognitive structures. *Journal of Educational Psychology*, 83, 329-345.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación: esbozo de pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Briz, A. G. (2003). La estrategia atenuadora en la conversación cotidiana española. In D. Bravo (ed.). La perspectiva no etnocentrista de la cortesía: identidad sociocultural de las comunidades hispanohablantes. In *Actas del Primer Coloquio Edice* (pp.16-46). Universidad de Estocolmo
- Briz, Antonio (2004) Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación. In D. Bravo & A. Briz (eds.), *Pragmática sociocultural: Estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 67-93). Barcelona: Ariel.
- Briz, A. (2013). A atenuação e os atenuadores: estratégias e táticas. *Linha d'Água*, 26 (2), 281-314.
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1978). Some universals in language use: Politeness phenomena. In N. Goody (ed.), *Questions and politeness: strategies in social interaction* (pp.56-311). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, G.; Yule, G.(1983). *Discourse Analysis*. London: Oxford Press. (Trad. Española, 1993: *Análisis del discurso*. Madrid: Visor Libros).
- Brown, P. & Levinson, S. C. (1996). *Politeness. Some universals in language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt (Eds.), *The child's conception of language* (pp. 241-256). Berlin, Germany: Springer-Verlag.
- Burgo, V. H. (2009). Estratégias sociointeracionais na língua falada: procedimentos de atenuação e preservação da imagem pública. Tese doutoral. Universidade Estadual de Londrina.
- Bystrova-McIntyre, T. (2012). *Cohesion in Translation: A Corpus Study of Human-translated, Machine-translated, and Non-translated Texts (Russian into English)*. Electronic Thesis or Dissertation. Retrieved from <https://etd.ohiolink.edu/>

- Cáceres, Y. M., Gascón, J-A. L., Domínguez, I. E & Vega, M. R. (2016). Do causal and concessive connectives guide emotional expectancies in comprehension? A double-task paradigm using emotional icons. *Discourse Processes*, 53, 1-2.
- Caffi, C. (2000). Aspects du calibrage des distances émotives entre rhétorique et psychologie. In C. Plantin et al. (Eds.), *Les émotions dans les interactions* (pp. 89-104). Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Caron, J. (1997). Toward a procedural approach of the meaning of connectives. In M. Fayol & J. Costermans (Eds.), *Processing interclausal relationships in the production and comprehension of text* (pp. 53-73). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum.
- Carreira, M. H. A. (1997). *Modalisation linguistique en situation d'interlocution: proxémique verbale et modalités en portugais*. Louvain-Paris: Éditions Peeters.
- Castilho, A. T. (1989). Para o estudo das unidades discursivas no português falado. In A. T. Castilho (Org.), *Português culto falado no Brasil* (pp. 249-280). Campinas: UNICAMP.
- Castilho, A. T. (1998). *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto.
- Cataldo, M. G., & Oakhill, J. (2000). Why are poor comprehenders inefficient searchers? An investigation into the effects of text representation and spatial memory on the ability to locate information in text. *Journal of Educational Psychology*, 92, 791-799.  
Doi:10.1037/0022-0663.92.4.791
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. New York, NY: Heinemann.
- Charaudeau, P. (2002). A communicative conception of discourse. *Discourse Studies*, 4 (3), 301 - 318.
- Charolles, M. & Coltier, D. (1986). Le contrôle de la compréhension dans une activité rédactionnelle: éléments pour l'analyse des reformulations paraphrastiques. *Pratiques*, 49. Metz: Danjou.
- Chase, W.G. & Simon, H.A (1973). Perception in chess. *Cognitive Psychology*, 5, 55-81
- Cifuentes, J. R., Ortega, J. A, Sicilia, L. R., Riesco, O. B. & González MA., R. (2013). Teoría del reconocimiento: aportaciones a la psicoterapia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 33 (117), 67-79
- Clark, H. H. (1996). *Arenas of language use*. Chicago: University of Chicago Press.
- Collins, R. (2009). *Cadenas de rituales de interacción*. Barcelona: Anthropos.
- Corminboeuf, G., Béguelin, M. J. & Avanzi, M. (Eds.). (2010). *La parataxe. Structures, marquages et exploitations discursives*. Berne: Peter Lang.
- Crossley, S. A. & McNamara, D. S. (2008). Assessing Second Language Reading Texts at the Intermediate Level: An approximate replication of Crossley, Louwse, McCarthy, and McNamara (2007). *Language Teaching*, 41 (3), 409-229.
- Crosson, A. C. & Lesaux, N. K (2013). Connectives. Fitting another piece of the vocabulary instruction puzzle. *The Reading Teacher*, 67 (3), 193-200.
- Da Silva C. D & dos Santos L. P. (2014). A coesão textual em artigos científicos. *ENTRELETRAS*, 5 (2), 181-193. Araguaína: TO

- Davison, A. & Kantor, R. N. (1982). "On the Failure of Readability Formulas to Define Readable Texts: A Case Study from Adaptations." *Reading Research Quarterly*, 17 (2), 187-209.
- Decambre, I. (1997). *L'exemplification dans les dissertations: étude didactique des difficultés des élèves*. Villeneuve d'Ascq (Nord): Presses universitaires du Septentrion.
- De Vega, M. (2005). El procesamiento de oraciones con conectores adversativos y causales. *Cognitiva*, 17 (1), 85-108.
- Edwards, D., Potter, J. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage
- Edwards, D. (1997). *Discourse and Cognition*. London: Sage
- Edwards, D., & Mercer, N. (2012). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. London, UK: Methuen/Routledge. (Original work published 1987).
- Enkvist N. (1976). Notes on Valency, Semantic Scope, and Thematic Perspective as Parameters of Adverbial Placement in English. In N. Enkvist & V. Kohonen (Eds.), *Reports on Text Linguistics : Approaches to Word Order*. Finland: Åbo Akademi.
- Enkvist, N. (1978). Linearity and Text Strategy. *The Nordic Languages and Modern Linguistics*, 3, 159-172.
- Ericsson, K. A. & Smith, J. (1991). *Toward a General Theory of Expertise: Prospects and Limits*. New York: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A., Krampe, K. A., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, 363-406.
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert Performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist*, 49 (8), 725-747.
- Ericsson, K. A. (Ed.) (1996a). *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports, and games*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ericsson, K. A., & Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: evidence of maximal adaptation to task constraints. *Annual Review of Psychology*, 47, 273-305.
- Ericsson, K. A. (2005). Recent advances in expertise research: a commentary on the contributions to the special issue. *Applied Cognitive Psychology*, 19, 233-241.
- Ericsson, K. A. (2006). An Introduction to Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance: Its Development, Organization, and Content. In K. A. Ericson, N. Charness, P. A. Feltovich & R. R. Hoffman (Eds), *The Cambridge Handbook of expertise and expert performance* (pp. 3-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Erman, B. (1987). *Pragmatic expressions in English: A study of you know, you see, and I mean in face- to-face conversation*. Stockholm: Almqvist and Wiksell.
- Fant, L. & Granato, L. (2002). Cortesía y gestión interrelacional: hacia un nuevo marco conceptual. *SIIS Working Papers IV: Departamento de Español, Portugués y Estudios Latinoamericanos*. Universidade de Estocolmo.
- Faraco, C. A. (2005). Interação e linguagem: balanço e perspectivas. *Caleidoscópio*, 3 (3), 214-221.

- Fávero, L. L. (2012) *Coesão e coerência textuais* (11ª. ed). São Paulo: Ática.
- Feltovich, P.J., Ford, K.M., & Hoffman, R.R. (Eds.) (1997). *Expertise in context: Human and machine*. Cambridge, MA: AAAI/MIT Press.
- Fernandes, C. A. (2000). Contribuições de Erving Goffman para os estudos linguísticos. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 4, 94-110.
- Fernandes, J. F. F. & Campos, E. N. (2012.) Vygotsky e Bakhtin: a acção educacional como projecto dialógico de produção de sentido. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, 7 (2), 95-108.
- Ferrão, M-C; T. (2008). *Teoria da metáfora conceptual; Uma breve introdução*. Retirado de <https://www.researchgate.net/publication/242715095>.
- Ferro, G. E. M. (2007). Psicologia de la comprensión textual. *Folios*, 26, 39-48
- Figueras, C. (2000). Reflexiones en torno a las estrategias de reformulación. *Actas 2000: XI Congreso Internacional de la ASELE*. Centro Virtual Cervantes.
- Fillettaz, L. & Roulet, E. (2002). The Geneva Model of discourse analysis: an interactionist and modular approach to discourse organization. *Discourse Studies*, 4 (3), 369-393.
- Flores, N. H. (1999). Politeness ideology in Spanish colloquial conversations: The case of advice. *Pragmatics*, 9 (1), 37-49.
- Flores, N. H. (2002). La cortesía en la conversación española de familiares y amigos: la búsqueda del equilibrio entre la imagen del hablante y la imagen del destinatario. *Aalborg Universitet*, 37. Institut for Sprog Internationale Kulturstudier.
- Flores, N. H. (2013). Actividad de imagen: caracterización y tipología en la interacción comunicativa. *Soprag*, 1 (2), 175-198.
- Fraser, Bruce (1980) Conversational mitigation. *Journal of pragmatics* 4 (4), 341-350
- Fraser, B. (1987). Pragmatic formatives. In J. Verschueren & M. Bertucelli-Papi (Eds.), *The pragmatic perspective* (pp.179-194). Amsterdam: Benjamins.
- Fraser, B. (1988). Types of English discourse markers. *Acta Linguistica Hungarica* 38 (1-4), 19-33.
- Fraser, B. (1999). What are discourse markers?. *Journal of Pragmatics*, 31 (7), 931-952.
- Fraser, B. (1990). An approach to discourse markers. *Journal of Pragmatics*, 14, 383-395.
- Freitas, A. M. A. (2016). Actos asertivos y cortesía: las diferentes estrategias utilizadas por brasileños y chilenos en el contexto académico. *Textos en Proceso*, 2, (1), 25-53. Disponível em: <<http://oa.edice.org/index.php/tep/article/view/>>. Data de acesso: 24 de julho de 2017 doi:<http://dx.doi.org/10.17710/tep.2016.2.1.2andradefreitas>.
- Fries P. (1983). On the status of theme in English : Arguments from discourse. In J. S. Petofi & E Sozer, *Micro and Macro Connexity of Texts* (pp.116-152). Hamburg: Helmut Buske.
- Fuertes, A. (2001). *Lição magistral sobre sexologia*. Ministrada na Faculdade de Psicologia da Universidade de Salamanca.
- Galembeck, P.T (1996). O envolvimento do ouvinte na interação assimétrica. *INTERCAMBIO: UMA PUBLICACAO EM LINGUISTICA APLICADA*, 55-66.

- Galembeck, P. T. (2004a) Procedimentos de Expansão do Tópico em Diálogos Simétricos. *Signum: Estudos de Linguagem*, 7, 69-89.
- Galembeck, P. T. (2004b). O tópico discursivo: procedimentos de expansão. In D. Preti, (Org.), *Diálogos na fala e na escrita: Vol.1* (pp. 277-289).
- Galembeck, P. T. (2010). Processos de construção de textos falados e escritos. *Cadernos do CNLF*, XIV, ( 2).
- Galembeck, P. T. (2012). O tópico em textos falados e escritos. *Cadernos do CNLF*, Vol. XVI, (3),100-108.
- Galembeck, P. T. (2014a). *O tópico discursivo e temas correlatos: coletânea de textos* (Vol.1). Mecenias: Ed. Londrina.
- Galmiche M. (1992). Au carrefour des malentendus: le thème. *L'information grammaticale*, 54, 3-10.
- Garay, A., Iñiguez, L. & Luz. M-M. (2005). La perspectiva discursiva en psicología social. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 7, 105-130
- García, B. M-J (2011). *La cortesía valorizadora en la conversación coloquial española: Estudio pragmatolingüístico*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Lengua Española. Universidad de Granada
- García M. R. (2011). De personas, rituales y máscaras. Erving Goffman y sus aportes a la comunicación interpersonal. *Quorum Académico*, 8 (15), 78-94.
- García, M. R. (2015). Interacción y emociones. La microsociología de Randall Collins y la dimensión emocional de la interacción social. *Psicoperspectivas*, 14 (2). Recuperado de [www.psicoperspectivas.com](http://www.psicoperspectivas.com). Doi: 10.5027/ PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-439
- García, T. & Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulation of Learning and Performance. Issues and Educational Applications* (Vol. 3),( pp. 127-153). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Gerdineke, van S., Evers-Vermeul, J. & Sanders, T.(2015). Connectives as Processing Signals: How Students Benefit in Processing Narrative and Expository Texts. *Discourse Processes*, 52 (1) 47-76.
- Gernsbacher,M. A. (1990). *Language comprehension as structure building*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gibbs, R. (2005). The Psychological Status of Image Schemas. In B. Hampe (Ed.), *From Perception to Meaning: Image Schemas in Cognitive Linguistics* (pp. 113-136). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Gishti, E. (2012). Les dimensions fonctionnelles et discursives des exemples dans un dictionnaire de langue. *Verbum*, 3, 51-58. Acedido em <http://www.journals.vu.lt/verbum/article/view/4968>
- Givón, T. (1992). The grammar of referential coherence as mental processing instructions. *Linguistics*, 30, 5-55.
- Glenberg, A.M. (1997). What memory is for. *Behavioral and Brain Sciences*, 20, 1- 19.

- Glenberg, A.M. & Kaschak, M.P. (2002). Grounding language in action. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9, 558-565.
- Goffman, E. (1956) - Embarrassment and Social Organization. *American Journal of Sociology*, 62, (3), 264-271
- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays in Face-to-Face Behavior*. Chicago: Aldine
- Goffman, E. (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne : La présentation de soi*. Paris: Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1973b). *La mise en scène de la vie quotidienne : Les relations en public*. Paris: Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. England: Blackwell Publisher.
- Goffman, E. (1999). *Os Momentos e os Seus Homens. Textos escolhidos e apresentados por Yves Winkin*. Lisboa: Relógio d'Água (Trad. port. de *Les Moments et leurs Hommes*, Paris: Seuil, 1988).
- Goffman, E. (2001). La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires:
- Golding, J.M., Millis, K.M., Hauselt, J. & Segó, S.A. (1995). The effect of connectives and causal relatedness on text comprehension. In R.F. Lorch & E.J. O'Brien, (Eds.), *Sources of coherence in reading* (pp. 127-143). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goldman, S. R., Varma, S., Coté & C. (1996). Extending capacity-constrained construction Integration: toward "smarter and flexible models of text comprehension. In *Models of understanding text*. B. K. Britton & A. C. Graesser (Ed). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, publishers
- Goldman, S., Golden, R., van den Broek, P. (2007). ¿Por qué son útiles los modelos computacionales de comprensión de textos? *Rev. Signos* 40, (65), 545-572.
- Gómez, M-P. G. (2006) Las operaciones de reformulación. In M. V. Llamazares (Ed.), *Actas del XXXV Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. León: Universidade de León, Dpto. de Folología Hispánica y Clásica. Publicación electrónica em: <http://www9.unileon.es/dp/dfh/SEL/actas.htm>
- Gómez, M. H. & Miras R-M. S. (2004). *Papers*, 73, 59-79
- Gonçalves, F. O.; Sampaio, A; Mesquita; Petrosyan, A.; Pinheiro, A. P.; Carvalho, S.; Leite, J.; Coutinho, J.; Osório, A.; Patrícia Oliveira- Silva, P. (2014). A psicologia como neurociência cognitiva: Implicações para a compreensão dos processos básicos e suas aplicações. *Análise Psicológica*, 1 (XXXII), 3-25
- Goutsos D. (1997). *Modelling Discourse Topic: sequential relations and strategies in expository text*. Norwood N.J.: Ablex Publishing Corporation.
- Gracia, T.I.O. (2004). O "giro lingüístico". In *Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais* (pp. 19-49). Editora Vozes
- Graesser, A. G., Millis, K. K. & Zwaan, R. A. (1997). Discourse comprehension. *Annu. Rev. Psychol*, 48, 163-189.
- Graesser, A. C, McNamara, D. S., & Louwerse, M. M. (2003). What do readers need to learn in

- order to process coherence relations in narrative and expository text. In A.P. Sweet & CE. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 82-98). New York: Guilford Publications.
- Graesser, A. C., Gernsbacher, M. A., & Goldman, S. (Eds.) (2003b). *Handbook of discourse processes*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Graesser, A. C., McNamara, D. S., Louwerse, M. M., & Cai, Z. (2004). Coh-matrix: Analysis of text on cohesion and language. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36, 193-202.
- Graesser, A. C. & McNamara, D. S. (2011). Computational Analyses of Multilevel Discourse Comprehension. *Topics in Cognitive Science*, 3.
- Graesser, A.C., & Forsyth, C. (2013). Discourse comprehension. In D. Reisberg (Ed.), *Oxford handbook of cognitive psychology*, pp. 475-491 UK: Oxford University Press.
- Grimes J. (1982). Topics within Topics. In D. Tannen (Ed.), *Analyzing Discourse : Text and Talk* (pp.164-176). Washington: Georgetown University Press.
- Grimshaw, A. D (2003). Genres, Registers, and Contexts of Discourse. In Arthur C. Graesser, Morton A. Gernsbacher & Susan R. Goldman (Eds), *Handbook of Discourse Processes* (pp. 25-82). Mahwah, N-J: Lawrence Erlbaum Associates
- Gulich, E. & Kotschi (1985). Les actes de reformulation dans la consultation La dame de Caluire. In P. Bange (Ed.), *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire: une consultation*. Berne: Peter Lang.
- Gulich, E. & Kotschi, T. (1993). Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. *Cahiers de linguistique française*, 5, 305-351.
- Gulich, E. & Kotschi, T. (1995). Discourse Production in Oral Communication. In U. Quasthoff, (Ed.). *Aspects of Oral Communication*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Haiman J.(1978). Conditionals are topics. *Language*, 54, 564-589.
- Halla, S., Basrana, J., Patersona, R. B., Kowalskia, R., Filikb & Maltbya, J. (2014). Individual differences in the effectiveness of text cohesion for science text comprehension. *Learning and Individual Differences*, January 2014, 74-80.
- Halldorson, M. & Singer, M. (2002). Inference processes: Integrating relevant knowledge and text information. *Discourse Processes*, 34 (2), 145-161.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar* (2nd ed.). London, Melbourne, Aukland: Edward Arnold.
- Halliday, M. A.K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre.
- Heath, S. (1983). *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Hoffman, R.R. (Ed.). (1992). *The Psychology of Expertise: Cognitive Research and Empirical AI*. New York: Springer Verlag.
- Hollingsworth, L. S. (1942). *Children above 180 IQ. Stanford-Binet origin and development*.

- Yonkers: World Book.
- Holmes, J. (1995). *Women, Men, and Politeness*. London: Longman.
- Holmlander, D. (2006). Un estudio piloto de expresiones de atenuación en conversación. In M. Olsen, & E. H. Swiatek (Eds.) *XVI Skandinaviske Romanistkongres* (pp.1-41). Department of Language and Culture, Roskilde University: Denmark.
- Ibañez, T. (2003). ) El giro lingüístico. In L. Íñiguez (Ed.) *Análisis del discurso. Manual para las Ciencias sociales*. Barcelona: EDIUOC.
- Ibarra, A. B. (2009). *La Competencia Retórica y el aprendizaje de la Lengua Escrita. ¿Se puede hablar de una competencia específica?*. Tese de Doutoramento. Universidade de Salamanca.
- Ikäheimo, H. (2009). Un besoin humain vital. La reconnaissance comme accès au statut de personne In C. Lazzeri & S. Nour (dirs.), *Reconnaissance, identité et intégration sociale* (pp. 101-122). Nanterre : Presses universitaires de Paris Nanterre. Disponible sur Internet : <<http://books.openedition.org/pupo/736>>. ISBN : 9782821826908. DOI : 10.4000/books.pupo.736.
- Íñiguez, L. (Ed) (2003). *Análisis del discurso. Manual para las Ciencias sociales*. Barcelona: EDIUOC.
- Íñiguez, L. & Antaki, Ch. (1994). “El análisis del discurso en Psicología Social”, *Boletín de Psicología*, 44, 57-75.
- Jerônimo, G. M. & Hubner, L. C. (1014). Abordagem neurolinguística do texto narrativo: um enfoque teórico. *Linguagem em (Dis)curso*. 14 ( 2), 411 - 429
- Jacobsen, M. H. (2010). *The contemporary Goffman*. London: Routledge
- Jakobson, R. (2010). *Linguística e comunicação*. I. Blikstein (Trad.), (22<sup>a</sup> ed.) São Paulo: Cultrix.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Johnstone, B. (1987). An Introduction. *Text*, 7 (3), 205-214.
- Jubran, C. C. A. S. (1996 a). Para uma descrição textual-interativa das funções de parentetização. In M. Kato (Org.), *Gramática do português falado* (pp.339-354). Campinas: Editora da Unicamp.
- Jubran, C. C. A. S. (1997). Parênteses: propriedades identificadoras. In A. T. Castilho & M. Basílio, (Orgs.). *Gramática do português falado* (Vol.4) (pp. 411- 421). Campinas: UNICAMP.
- Jubran, C. C. A. S.; Koch, I. G. V. (Orgs.). (2006 a). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp.
- Jubran, C. C. A. S. (2006b). Parentetização. In C. C. A. S. Jubran, & I. G. V. Koch, (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil* (Vol.1) (pp. 312-327). Campinas: Editora da Unicamp.
- Jubran, C. C. A. S. (2007). Uma gramática textual de orientação interacional. In A.T. Castilho

- (Org.). *Descrição, história e aquisição do português brasileiro* (pp. 312-327). Campinas: Pontes.
- Kasper, G. (2004). Speech Acts in (Inter)action: Repeated Questions. *Intercultural Pragmatics* 1, 125-133
- Kendeou, P. & Broek, P. V-D. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition*, 35 (7), 1567-1577.
- Keenan, J. M., Baillet, S. D. & Brown, P. (1984). The effects of causal cohesion on comprehension and memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 115-126.
- Kenneth, A. K., Mayer, R. E., Christensen, M., Kim, S-I, Risch, N. (1991). Effects of Repetition on Recall and Note-Taking: Strategies for Learning From Lectures. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1), 120-123.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986) *L'implicite*. Paris: Armand Colin (2ème edition)
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1987) La mise en places. In J. Cosnier & C. Kerbrat-Orecchioni(Eds), *Décrire la conversation*, (pp. 319-352). Lyon: Presses Universitaires de Lyon,
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1988). La notion de 'place' interactionnelle ou les taxèmes, qu'est-ce que c'est ça?», in J. Cosnier, N. Gelas & C. Kerbrat-Orecchioni (Eds.), *Échanges sur la conversation*. Paris: Editions du CNRS.
- Kerbrat-Orecchioni, C.(1989). Théorie des faces et analyse conversationnelle. In I. Joseph (Ed.) *Le parler frais d'Erving Goffman* (pp. 155-179). Paris: Minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990 ). *Les Interactions verbales* (Tomo I). Paris: Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les Interactions verbales* (Tomo II). Paris: Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *Les Interactions verbales* (Tomo III). Paris: Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1995). La construction de la relation interpersonnelle: quelques remarques sur cette dimension du dialogue. *Cahiers de linguistique française*, 16, 69-88
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La Conversation*. Paris: Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2006) Análise da conversação: princípios e métodos. (Trad. C. P. Filho). São Paulo: Parábola
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2007). L'analyse du discours en interaction: quelques principes méthodologiques. *Limbaje si comunicare*, IX, 13-32.
- Kienpointer, M. (2008). Cortesia, emociones y argumentación. In A. Briz, A. Hidalgo, M. Abelda, J. Contreras & N. H. Flores (eds.) *Cortesia y conversación: de lo escrito a lo oral. III Coloquio Internacional del Programa EDIUCE*. Valência: Facultad de Filología Española.
- Kiewra, K.A., Mayer, R. E., Christensen, M., Sung.I, Kim, S-I. & Risch, N. (1991). Effects of Repetition on Recall and Note-Taking: Strategies for Learning From Lectures. *Journal of Educational Psychology*, 83 (1), 120-123.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Koch, B. J. (1983). Presentation as proof: The language of Arabic rhetoric. *Anthropological*

*Linguistics*, 25, 47-60.

Koch, I. G. V. (2009). *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas* (2ª.ed.). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes

Kotschi, T. (1986) Procédés d'évaluation et de commentaire métadiscursifs comme stratégies interactives. *Cahiers de linguistique française*, 7, 297-230.

Knott, A & R. Dale, R. (1994). Using linguistic phenomena to motivate a set of coherence relations. *Discourse Processes*, 18 (1), 35-62.

Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lakoff, G. & Johson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.

Leal, F. (1997). *Las clases magistrales: una conversación encubierta*. Memoria de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca.

Leal, F. & Sánchez, E. (2000). La diafonia en una explicación magistral: más que una simple voz, una mediación. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica*, 19, 47-66

Lima, A. P. (2010). (Re)pensando o problema dos gêneros do discurso por meio de uma relação entre Bakhtin e Vigotsky. *BAKHTINIANA*, 1, (3), 113-126.

Linderholm, T., Everson, M. G., van den Broek, P., Mischinski, M., Crittenden, A., & Samuels, J.N(2000). Effects of causal text revision on more and less skilled readers? Comprehension of easy and difficult text. *Cognition and Instruction*, 18, 525-556. doi:10.1207/S1532690XC11804 4

Linell, P. (2007). Dialogicality in languages, minds and brains: is there a convergence between dialogism and neuro-biology? *Language Sciences*, 29, 605-620.

Linnarsand, M. B. (2007). *Categorización sociopragmática de la cortesía y de la descortesía. Un estudio de la conversación coloquial española*. Doctoral Dissertation. Stockholm University /Department of Spanish, Portuguese and Latin American Studies

Long, D. L. & Graesser, A.C. (1988). Wit and humor in discourse processing. *Discourse Processes*, 11 (1), 35-60. DOI: 10.1080/01638538809544690

Lopes-Damasio, L. R. (2013) . Para uma análise de processos textual-interactivos. *Revista da ABRALIN*, 12 (2),147-187

Loureiro, M. J. (2000). *Discurso e compreensão na sala de aula*. Porto: ASA.

Loureiro, M. J. (1996). *Evolución de las habilidades discursivas de los profesores en el marco de la actividad docente*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca

Louwerse, M. M., McCarthy, P. M., McNamara, D. S., & Graesser, A. C. (2004). Variation in language and cohesion across written and spoken registers. In K. Forbus, D. Gentner, & T. Regier (Eds.), *Proceedings of the 26th annual conference of the cognitive science society* (pp. 843-848). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

- Loxterman, J. A., Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1994). The effects of thinking aloud during reading on students' comprehension of more or less coherent text. *Reading Research Quarterly*, 29, 353-367.
- Mancera, A-M. C. (1996). Funciones de la risa en la conversación en lengua española. *LEA: lingüística española actual*, 18 (2), 279-298.
- McCarthy, P. M., Lewis, G. A., Dufty, D. F., & McNamara, D. S. (2006). Analyzing writing styles with Coh-Metrix. In G. C. J. Sutcliffe & R. G. Goebel (Eds.), *Proceedings of the 19th annual Florida Artificial Intelligence Research Society International conference* (pp. 764-770). Melbourne Beach, FL: AAAI Press.
- Macedo, A. T. & Silva, G. M-O. (1996). Análise sociolinguística de alguns marcadores conversacionais. In A. T. MACEDO, C. N. Roncarati & M.C. MOLLICA (Eds.), *Variação e discurso*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- McNamara, D. S. (2001). Reading both high and low coherence texts: Effects of text sequence and prior knowledge. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 55, 51-62.
- McNamara, D. S., & Kintsch, W. (1996). Learning from text: Effects of prior knowledge and text coherence. *Discourse Processes*, 22, 247-288.
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N. B., & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14, 1-43.
- McNamara, D. S., Louwse, M. M., McCarthy, P. M., & Graesser, A. C. (2010). Coh-metrix: Capturing linguistic features of cohesion. *Discourse Processes*, 47, 292-330.
- McNamara, D.S. & Graesser, A.C. (2011). Coh-Metrix: An Automated Tool for Theoretical and Applied Natural Language Processing. . In P. M. McCarthy & C. Boonthum (Eds.), *Applied natural language processing: Identification, investigation, and resolution*. Hershey, PA: IGI Global.
- McNamara, D. S., Graesser, A. C., & Louwse, M. M. (2012). Sources of text difficulty: Across genres and grades. In J. P. Sabatini, E. Albro, & T. O'Reilly (Eds), *Measuring up: Advances in how we assess reading ability*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Mansoor, Al-S. (2011). Discourse Markers and Reading Comprehension: Is there an effect? *Theory and Practice in Language Studies*, 1, (12) 1673-1678
- Marc, E. & Picard, D. (2008). *Relations et communications interpersonnelles*. Paris: Dunod
- Marco, A. M. & Gómez B. A. (2010). Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en las dos orillas a través de muestras orales. In M. A. Izquierdo & J. M. E. Utrilla (coords.): *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Valencia: Universitat de València.
- Marco, A. M (2010) Cómo se reconoce la atenuación? Retirado de <http://www.researchgate.net/publication/230745946>
- Marcuschi, L. A. (1989). Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções. In A. T. CASTILHO (Org). *Português culto falado no Brasil* (pp. 281-318). Campinas: Editora da UNICAMP.

- Marcuschi, L. A. (1992). *A repetição na língua falada: formas e funções*. Tese para o Concurso de Professor Titular. Recife, UFPE.
- Markova, I. (2007). Knowledge and interaction through diverse lenses. *Interacções*, 7, 7-29.
- Marques, M. A. (2014). Linguagem coloquial e modalização. *Redis: Revista de Estudos do Discurso*, 3, 94-106.
- Martelotta, M.; Votre, S. J. & Cezário, M. M. (1996) (Orgs.). *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Martins, J. (1997). *Las explicaciones verbales en la educación primaria*. Memoria de Licenciatura. Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca.
- Matlin, M.W. (2009). *Cognitive Psychology*. (7<sup>th</sup> ed., International student version). Hoboken: John Wiley & Sons, cop.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of knowledge: talk amongst teachers and learners*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. London, UK: Routledge. doi:10.4324/9780203464984
- Mercer, N. (2013). The Social Brain, Language, and Goal-Directed Collective Thinking: A Social Conception of Cognition and Its Implications for Understanding How We Think, Teach, and Learn. *Educational Psychologist*, 48 (3), 148-168. DOI: 10.1080/00461520.2013.804394
- Mercer, N., Dawes, R., Wegerif, R., & Sams, C. (2004). Reasoning as a scientist: Ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Research Journal*, 30, 367-385. doi:10.1080/01411920410001689689
- Mercer, N., & Sams, C. (2006). Teaching children how to use language to solve maths problems. *Language and Education*, 20, pp. 507-527. doi:10.2167/le678.0
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking*. London, UK: Routledge
- Micheli, R. & Pahud, S. (2012). Options épistémologiques et méthodologiques de l'analyse textuelle des discours: l'exemple d'un corpus de slogans politiques. *Langage et société* 2 (140), p. 89-101
- Millis, K. & Graesser, A.C. (1994). The time-course of constructing knowledgebased inferences for scientific texts. *Journal of Memory and Language*, 33, 583-599.
- Mondada, L. (2008). Contributions de la linguistique interactionnelle. In J. Durand, B. Habert & Laks B (Eds.) *2.<sup>eme</sup> Congrès Mondial de Linguistique Française*. Paris: Institut de Linguistique Française. (Disponível em <http://www.linguistiquefrancaise.org> or <http://dx.doi.org/10.1051/cmlf08348>)
- Monteiro, S. C. (2012). *Percursos de excelência acadêmica no ensino superior: Estudo em alunos de Engenharia em Portugal*. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade do Minho.
- Moreno, R. J. (2000). *La repetición lingüística en el género de la clase magistral: el inglés*

- académico oral en el ámbito de las ciencias sociales*. Tese de Doutoramento. Departamento de Filologia Inglesa e Alemã. Univesidade de Valência.
- Moscato, M. & Le Bonniec, P. (Eds) (1984). *Le Langage: construction et actualization. Publications de L'Université de Rouen*, 98.
- Muguerza, J. (1990). *Desde la perplejidad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica
- Mulder, G. (2008). *Understanding causal coherence relations*. Ph. D. Thesis. Utrecht: LOT.
- Mulder, G. & Sanders, T. (2005). Causality by Default or Top Down Expectations? On the Processing of Causal Relations in Expository text. *Annual Meeting of the Society for Text and Discourse*. VU Amsterdam.
- Myers, J.L., Shinjo, M. & Duffy, S.A. (1987). Degree of causal relatedness and memory. *Journal of Memory and Language*, 26, 453-465.
- Nascimento, S-M. B. N. (2012). Uma perspectiva de organização textual-interativa na análise da conversação. *Temporis(acção)*, 12 (1), 93-111.
- Negróni, M-M. G. (2009). Reformulación parafrástica y no parafrástica y ethos discursivo en la escritura académica en español. Contrastes entre escritura experta y escritura universitaria avanzada. *Letras de Hoje*, 44 (1,46-56. Porto Alegre.
- Newman, D., Griffin, P. & Cole, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in school*. Nueva York: Cambridge Univ. Press, *La zona de construction del conocimiento*. Madrid: Alianza
- Nogueira, C. (2001) A análise do discurso. Em L. Almeida e E. Fernandes (Edts), *Métodos e técnicas de avaliação: novos contributos para a prática e investigação*. Braga: CEEP
- Nolke, H. (1997). Anaphoricité et focalisation : le cas du pronom personnel disjoint. In W. De Mulder, L. Tasmowski-de Ryck & C. Vettters (Eds.), *Relations anaphoriques et (in)coherence* (pp. 55-66). Amsterdam: Rodopi.
- Noordman, L., Vonk, W. & Kempff, H. (1992). Causal inferences during the reading of expository texts. *Journal of Memory and Language*, 31, 573-590.
- Ochs, E. (1979). Planned and unplanned discourse. In *Discourse and Syntax*, T. Givon (ed.) (pp. 51-80). New York: Academic Press.
- O'Reilly, T. & McNamara, D. S. (2007). Reversing the reverse cohesion effect: good texts can be better for strategic, high-knowledge readers. *Discourse Processes*, 43, 121-152.
- Ostman, J.-O. (1995). Pragmatic particles twenty years after. In B. Warvik et al., *Organization in discourse: Proceedings from the Turku Conference, 1995. Anglicana Turkuensia*, 14, 95-108.
- Ozuru, Y. , Briner, S. , Best, R. & McNamara, D. S. (2010). Contributions of Self-Explanation to Comprehension of High- and Low-Cohesion Texts, *Discourse Processes*, 47 (8), 641-667.
- Pasqualini, B., F. (2011). Análise de índices de complexidade textual em dois textos de pediatria e suas traduções para o inglês: um estudo exploratório. *Palimpsesto* 13, (1), *Estudos*, (2).
- Pasqualini, B., F., Scarton, C., E.; Maria José B. Finatto, M., J. (2011). Comparando

- Avaliações de Inteligibilidade Textual entre Originais e Traduções de Textos Literários. In *Proceedings of the 8<sup>th</sup> Brazilian Symposium in Information and Human Language Technology*, (pp. 30-39). Cuiabá: MT, Brazil.
- Pasqualini, B., Finatto, M-J., B. & A. Evers, A. (2014). Medidas de complexidade textual entre traduções brasileiras e originais de literatura inglesa: um estudo-piloto baseado em corpus. In A-M. T. Ibaños, L. Pretto Mottin, S. Sarmiento & T. B. Sardinha. (Org.). *Pesquisas e Perspectivas em Linguística de Corpus*. (pp. 347-367). Porto Alegre: Mercado de Letras.
- Penhavel, E. (2012). Vocativos e marcadores discursivos na gramática textual-interativa. *Linha d'Água*, 25 (2), 51-65.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford: Oxford University Press.
- Perrin, L., Deshaies, D. & Paradis, C. (2003). Pragmatic functions of local disphonic repetitions in conversation. *Journal of Pragmatics* 35, 1843-1860.
- Polanyi, L. / R.J.H. SCHA, R.J.H. (1983). The syntax of discourse. *Text*, 3 (3), 261-270.
- Portolés, J. (1993). La distinción entre los conectores y otros marcadores del discurso en español. *VERBA*, 20, 141-170.
- Prévost S. (1998). La notion de thème: flou terminologique et conceptuel. *Cahiers de Praxématique*, 30, 13-35.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., & Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63 (3), 167-199
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G. & Svartvik, J. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman
- Rampton, B. (2006). *Language in late modernity: Interaction in the urban school*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rastier, F. (2005). Discours et texte. *Texte*, juin 2005 [en ligne]. Disponible sur : <[http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Rastier\\_Discours.html](http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Rastier_Discours.html)>.
- Redeker, G. (1990). Ideational and pragmatic markers of discourse structure. *Journal of Pragmatics* 14, 367-381.
- Redeker, G. (1991). Linguistic markers of discourse structure. *Linguistics*, 29, 1139-1172.
- Reed, D. K. & Kershaw-Herrera, S. (2016). An Examination of Text Complexity as Characterized by Readability and Cohesion. *The Journal of Experimental Education*, 84 (1), 75-97. DOI: [10.1080/00220973.2014.963214](https://doi.org/10.1080/00220973.2014.963214)
- Richard, J-F. (1990). *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris: Armand Colin.
- Risso, M. S.; Silva, G. M. O. & Urbano, H. (1996). Marcadores discursivos: traços definidores. In I. V. KOCH (org.). *Gramática do português falado*. Campinas (Vol. VI). SP: Editora da UNICAMP.
- Robinson, K (2013). : “How to escape education's death valley”. Filmed at TED Talks Education. J. Geni (transcritor) & M. Bast (revisor). Recuperada de <https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ve>

d=0ahUKEwit7Zmo\_tHWAhXKJsAKHZJaAfgQyCkIKTAA&url=https%3A%2F%2Fwww.ted.com%2Ftalks%2Fken\_robinson\_how\_to\_escape\_education\_s\_death\_valley&usg=AOvVaw2JzkBuaeNt11vAQKj1ZTMg

- Rodrigues, D. F. (2003) *Cortesia Linguística. Uma Competência Discursivo-Textual*. Dissertação de doutoramento. Universidade Nova de Lisboa.
- Rodríguez, L. M<sup>a</sup>. C. & Adarve, M<sup>a</sup>. C. M. (2005): *Unidades de segmentación y marcadores del discurso: elementos esenciales en el procesamiento discursivo oral*. Madrid: Arco/Libros.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Rossari, C. (1990). *Projet pour une typologie des opérations de reformulation. Cahiers de Linguistique Française 11*, 345-359.
- Roulet, E. (n.d.) Glossaire français-anglais de terminologie linguistique. Analyse modulaire du discours: définitions, terminologie, explications. Recuperado de [https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj3hPfpjJ7PAhXG1BoKHx3PDPuQFggmMAE&url=http%3A%2F%2Fwww-01.sil.org%2Flinguistics%2Fglossary\\_fe%2Fdefs%2FAMDFr.pdf&usg=AFQjCNFjS2lZVDYS7elMh\\_jlici6ACR9rw&sig2=rcyarWsQuU43a2Kik\\_Bnow](https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj3hPfpjJ7PAhXG1BoKHx3PDPuQFggmMAE&url=http%3A%2F%2Fwww-01.sil.org%2Flinguistics%2Fglossary_fe%2Fdefs%2FAMDFr.pdf&usg=AFQjCNFjS2lZVDYS7elMh_jlici6ACR9rw&sig2=rcyarWsQuU43a2Kik_Bnow), em 01/05/20016.
- Roulet, E. (1985), "De la conversation comme négociation". *Le Français d'aujourd'hui*, 71, 7-13.
- Roulet, E. (1986). *Complétude interactive et mouvements discursifs. Cahiers de Linguistique Française 7*, 189-206.
- Roulet, E. (1987). Complétude interactive et connecteurs reformulatifs. *Cahiers de linguistique française*, 8, 111-140
- Roulet, E. (1991) Vers une approche modulaire de l'analyse du discours. *Cahiers de Linguistique Française*, 12, 53-81.
- Roulet, E. (1992). On the structure of conversation as negociation. In J. Searle (ed.): (*On Searle on conversation* (pp.91-99). Amsterdam: John Benjamins.
- Roulet, E. (1999). *La description de l'organisation du discours*. Paris: Didier.
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C. & Schelling, M. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne: Peter Lang.
- Roulet, E., Filliettaz, L. & Grobet, A. & Burger, M. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne: Lang.
- Roulet, E. (2004). Les relations de discours rhétoriques et praxéologiques dans la description des propriétés des constituants parenthétiques. *Travaux de linguistique*, 2 (49), 9-17  
URL: [www.cairn.info/revue-travaux-de-linguistique-2004-2-page-9.htm](http://www.cairn.info/revue-travaux-de-linguistique-2004-2-page-9.htm).  
DOI : 10.3917/tl.049.0009.
- Sadoski, M., Goetz, E.T., & Fritz, J.B. (1993). Impact of concreteness on comprehensibility, interest, and memory for text: Implications for dual coding theory and text design. *Journal of Educational Psychology*, 85 (2), 291-304.

- Saez, F.T. (2003). Culture in Writing: Discourse Markers in English and Spanish Student Writing. In M. Moreno Rivas & M. Escribano (Coords.) *Tadea Seu Liber de Amicitia* (pp. 345-364). Granada: Imprenta Generalife.
- Sánchez, E. (1993). *Los textos expositivos*. Madrid: Santillana
- Sánchez, E., Rosales, X., Cañedo, J., Conde, P. (1994). El discurso expositivo. Una comparación entre profesores expertos y principiantes. *Infancia y Aprendizaje* 67-69, 51-74.
- Sánchez, E. & Leal, F. (2001). La explicación verbal: problemas y recursos. In A. G-V. Muñoz-Repiso (Coord.), *Didáctica universitaria* (pp. 199-230). Madrid: La Muralla.
- Sánchez, E. & García, J. R. (2009). The relation of knowledge of textual integration devices to expository text comprehension under different assessment conditions. *Read Writ*, 22,1081-1108.
- Sánchez, E., Rodicio, H. G. & Sánchez, M. M. (2012). “Podríamos llegar a pensar que... pero.” La “revisión” como operación discursiva que promueve los procesos de control durante la lectura. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4 (1), 104-114.
- Sánchez, M. E. G. (2008a). Actividades de imagen en la entrevista política. Algunos ejemplos de estrategias discursivas para la configuración de la imagen pública. *Anuario de Estudios Filológicos*, XXXI, 21-35.
- Sánchez, M. E. G. (2008b). Actividades de imagen en la entrevista política. Algunos ejemplos de la configuración de la imagen pública. In A. Briz Gómez, A.Hidalgo, Navarro, M. Albelda Marco, J. Contreras Fernández & N. Hernández Flores (Eds.), *Actas del III Coloquio internacional del Programa EDICE: Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral* (pp. 194-208). Valencia/Estocolmo: Universidad de Valencia y Programa EDICE
- Sanders, T. & Noordman, L. (2000). The role of coherence relations and their linguistic markers in text processing. *Discourse Processes* 29 (1), 37-60.
- Sanders T, Spooren W. (2001), Text Representation as an Interface between Language and its Users. In Sanders, T., Schilperoord, J. & Spooren, W. (Eds.), *Text Representation. Linguistic and Psycholinguistic Aspects*, (pp. 1- 26). University of Utrecht, University of Tilburg, Free University of Amsterdam Press.
- Santos, R., Y. & Costa, M., A. (2013). O esquema imagético LIGAÇÃO como elemento básico na construção da metáfora: uma análise por meio de Blocos Construcionais. *Cadernos do IL*, 46, 25-44. Porto Alegre.
- Scarton, C.E. & Aluísio, S. M. (2010). Análise da Inteligibilidade de textos via ferramentas de Processamento de Língua Natural: adaptando as métricas do Coh - Metrix para o Português. *LinguaMÁTICA* , 2 (1), 45-62.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiffrin, D., Tannen , D.& Hamilton, H. E (ed.). (2003). *The Handbook of Discourse Analysis*. Blackwell Publishers.

- Sheehan K. M. (2013). Measuring Cohesion: An Approach That Accounts for Differences in the Degree of Integration Challenge Presented by Different Types of Sentences. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 32, (4), 28-37.
- Shourup, L. C (1985). *Common discourse particles in English conversation*. Universidade de Michigan: Garland.
- Silva, G. & Santos, D. (2006). *Framing participation through repetition: the case of a Portuguese learner in different settings*. *Portuguese Language Journal*, 1,1-23.
- Silveira, S.B. (2008). *Uma perspectiva Interacional em linguística*. Disponível em [http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro03/LTAA03\\_abert.pdf](http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro03/LTAA03_abert.pdf)
- Sinatra, G. M. (2005). The “warming trend” in conceptual change research: the legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40 (2), 107-115.
- Sinclair, J. M. & Coulthard, M. (1975). *Toward an analysis of discourse*. Londres: Oxford University Press.
- Singer, M., Halldorson, M., Lear, J. C. & Andrusiak, P. (1992). Validation of causal bridging inferences. *Journal of Memory and Language*, 31, 507-524.
- Singer, M., Harkness, D. & Stewart, S.T. (1997). Constructing inferences in expository text comprehension. *Discourse Processes*, 24 (2-3), 199-228.
- Singer, M. & Gagnon, N. (1999). Detecting causal inconsistencies in scientific text. In S. R. Goldman, A. Graesser & P. van den Broek (Eds.), *Narrative Comprehension, Causality, and Coherence: Essays in Honor of Tom Trabasso* (pp. 179-194). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Siniajeva, I. (2005). Discourse markers: Their functions and distribution across registers. Tese. Universidade de Vilnius. Retrieved from [http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02-2005-D\\_20050531\\_124913-12723/DS.005.1.02.ET D](http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02-2005-D_20050531_124913-12723/DS.005.1.02.ET D)
- Sixte, R & Sánchez, E. (2012). Cognición, motivación y emoción en la interacción profesor alumno. Una propuesta para analizar su relación mediante el registro de las ayudas frías y cálidas. *Infancia y Aprendizaje* 35 (4), 483-496.
- Sosa, N. M. C (2011). *Mediación cálida y aprendizaje*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Salamanca.
- Spilich, G. J., Vesonder, G., Chiesi, H., & Voss, J. (1979). Text processing of domain- related information for individuals with high and low - domain knowledge. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 18, 275- 290.
- Spooren, W. & Sanders, T. (2008). The acquisition order of coherence relations: On cognitive complexity in discourse. *Journal of Pragmatics*, 40, 2003-2026.
- Starkes, J. L., & Allard, F. (Eds.) (1993). *Cognitive issues in motor expertise*. Amsterdam: North Holland
- Starkes, J., & Ericsson, K. A. (Eds.) (2003). *Expert performance in sport: Recent advances in research on sport expertise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Stoddard, S. (1991). *Text and Texture: Patterns of Cohesion*. Norwood, NJ: Ablex.
- Stubbs, M. (1983). *Discourse Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.

- Talmy, L. (1988). Force dynamics in language and cognition. *Cognitive Science*, 12, 49-100.
- Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics* (Vol. 1). Cambridge: The MIT Press.
- Tannen, D. (1987). Repetition in Conversation: Toward a Poetics of Talk. *Language*, 63 (3), 574-605.
- Tannen, D. (1989). *Talking Voices: Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Thaler, V. (2012). Mitigation as a modification of illocutionary force. *Journal of Pragmatics*, 44, 907-919.
- Tosi, C. (2009). Apelación al destinatario y exhibición de la subjetividad Un análisis microdiscursivo de libros de texto. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 19 (2) 96-115.
- Trabasso, T., Secco, T. & van den Broek, P. (1984). Causal cohesion and story coherence. In H. Mandl, N. L. Stein & T. Trabasso (Eds.), *Learning and Comprehension of Text* (pp. 83-111). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Trabasso, T. & Sperry, L. L. (1985). Causal relatedness and importance of story events. *Journal of Memory and Language*, 24, 595-611.
- Trabasso, T. & van den Broek, P. (1985). Causal thinking and the representation of narrative events. *Journal of Memory and Language*, 24, 612-630.
- Turner, J. H., Stets, J. E. (2006). Sociological Theories of Human Emotions. *Annual Review of Sociology*. 32, 25-52.
- Urbano, H. (1999). Aspectos basicamente interacionais dos marcadores discursivos. In M-H Neves (Org.), *Gramática do português falado* (Vol. VII). Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- Valli, A. (1999). Eurom 4. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes. Fondements et bilan de l'expérience *Eurom4 - Education et Sociétés Plurilingues*, 7.
- Vanderschueren, C. (2006-2007). *O uso de traduções na investigação linguística*. Tese. Universidade de Gent.
- Van Dijk, T.A. (1979). Pragmatics connectives. *Journal of Pragmatics*, 3, 447-456.
- Van Dijk, T. A. (2000). *Ideology and Discourse: A Multidisciplinary Introduction*. Barcelona: Pompeu Fabra University.
- Van Dijk, T. A. (2004). *Cognição, Discurso e Interação*. São Paulo: Contexto
- Van Dijk, T.A. (2004a). O giro discursivo, Prefácio. In *Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais* (pp. 7-14). Petropolis: Vozes
- Van Dijk, T. A. (2005). *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: siglo XXI de España Editores, S.A
- Van Dijk, T. A. (2012). Discourse and knowledge. In James Paul Gee & Michael Handford (Eds.), *Handbook of Discourse Analysis*. (pp. 587-603). London: Routledge.
- van Dijk, T. A & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*, New York, Academic Press.
- Vincent, D., Votre, S. & Laforest, M. (1993). *Grammaticalisation et post grammaticalisation*.

*Langues et Linguistique*. Quebec: Université Laval.

- Vegini, A. A. G. V. (2010). Carácter sociocognitivo-interacionista da linguística textual: reinterpretação de uma história ribeirinha. *Revista Labirinto*, 13, 73-89
- Vion, R. (1992). *La communication verbale: analyse des interactions*. Paris: Hachette
- Vizcaíno, M.-J. G. (2005). El uso de los apéndices modalizadores ¿no? y ¿eh? en español peninsular. In L. Sayahi & M. Westmoreland (Eds.), *Selected Proceedings of the Second Workshop on Spanish Sociolinguistics* (pp.89-101). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project. Acedido em <https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=10&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiyaew-8DPAhWEox4KHTznACEQFghFMAk&url=http%3A%2F%2Fwww.lingref.com%2Fcpp%2Fwss%2F2%2Fpaper1143.pdf&usq=AFQjCNG75pmqsyMrtZC6GVtjJrTs0E7rGQ&sig2=CbJNWozJBIL2aq74AZiQlw>
- Vygotsky L.S (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Ed.) *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk, NY: Sharpe, M. E.
- Voss, J., Vesonder, G. T., Spilich, G. (1980). Text generation and recall by high-knowledge and low-knowledge individuals. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 651-670.
- Watzlawick, P. (1984). *The Invented Reality: How Do We Know What We Believe We Know? (Contributions to Constructivism)*. New York (N.Y.): Norton
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*. New York, London: Norton
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris: Seuil
- Watzlawick P., Helmick J. (1979) *Une logique de la communication*. Paris : Le livre de poche
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind*. A Silvestri (Trad.), *Voces de la mente: Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor Libros S. L.
- Wetherell, M. & Potter. J. (1992). *Mapping the Language of Racism: Discourse and the Legitimation of Exploitation*. Brighton: Harvester/Wheatsheaf
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9 (4), 625-636.
- Winkin, Y. (1998). *A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo*. São Paulo: Papirus
- Winter, H. C. (2014) Orígenes de la Psicología Discursiva y su desarrollo hacia una psicología cultural postmoderna. *Cultura-hombre-sociedad*, 24 (2), 43-57. Doi: 10.7770/cuhso-V24N2-art854
- Wong, J. (2000). Repetition in Conversation: A Look at "First and Second Sayings". *Research on Language and Social Interaction*, 33 (4), 407-424. DOI: 10.1207/S15327973RLSI3304\_03
- Yunes, F. T. (2002). El género discursivo de la clase magistral: El discurso académico como un conjunto de géneros discursivos. *Compendium*, 8.
- Zorraquino, M. M.A. & Lázaro, J. L. (1999): Los marcadores del discurso. In I. Bosque &

V. Demonte (Coords.), *Gramática descriptiva de la lengua Española*, (vol. III), (pp. 4051-4213). Madrid: Espasa Calpe.

Zwaan, R. A., & Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123, 162-185.

Zwaan, R. (2004). The immersed experiencer: toward an embodied theory of language comprehension. *The psychology of learning, and motivation*, 44 .

## **Anexos**

### **Estudo 1**

Anexo 1	Quadro resumo dos planos, dimensões, sub-dimensões, níveis e categorias de análise	355
Anexo 1 <sup>a</sup>	Texto do discurso do Estudo 1	356
Anexo 2	Intercâmbios e proposições.	372
Anexo 3	Proposições simples e conectores/articuladores	385
Anexo 4	Proposições compostas e conectores/articuladores	387
Anexo 5	Proposições complexas e conectores/ articuladores	389
Anexo 6	Proposições híbridas e conectores/articuladores	406
Anexo 7	Tipos de repetições e de proposições	421
Anexo 8	Recapitulações e tipo de proposição	428
Anexo 9a	Exemplos e tipos de proposição	429
Anexo 9b	Reformulação parafrástica	430
Anexo 10	Tipos de evocações e tipo de proposição	432
Anexo 11	Progressão temática: marcadores, temas, episódios e proposições	433
Anexo 12	Inserções e proposições hoispadeiras	439
Anexo 13	Envolvimento do alocutário	449
Anexo 13b	A diafonia	458
Anexo 14	Estudo 1: FTA's, FFA's, atenuação e intensificação	429

### **Estudo 2**

Anexo 15	Versão original e tradutiva	472
Anexo 16	Segmentação base	486
Anexo 17	Operadores	497
Anexo 18	Conectores	502
Anexo 19	Tipo de proposição	504
Anexo 20	Envolvimento do alocutário	513
Anexo 21	Organização temática	518
Anexo 22	Actividade de imagem: FTA's e FFA's	530

**Anexo 1: Quadro resumo dos planos, dimensões, sub-dimensões, níveis e categorias de análise**

Plano	Dimensões	Sub-dimensões e níveis	Categorias
Vertente do conteúdo informativo	1. A Construção do texto	1. A coesão textual  2. A complexidade estrutural das proposições  3. A progressão textual 3.1 Nível dos processos de retoma  3.2 Nível do processo de elaboração e expansão  3.3 Nível da organização temática	1.O conector coesivo 2. O operador lógico  2. Tipo de proposição derivada da estrutura linguística: - Proposição simples - Proposição composta - Proposição complexa - Proposição híbrida A repetição A reformulação parafrástica A recapitulação O exemplo A reformulação não parafrástica A evocação A inserção Episódio ST: Introdução de tema IT: Identificação de tema SCT: continuidade de tema Rec: recapitulação
	2. Envolvimento do ouvinte na interação	2.1 A apelação ao alocutário  2.2 Diafonia  2.3 A “dialogalidade”	Formas imperativas Interrogação ao destinatário Tratamento alocutivo / “vós” “Nós” inclusivo  Diafonia simples Diafonia dialogal  Intervenção Intercâmbio simples Intercâmbio complexo Negociação principal Negociação secundária
Vertente da relação	3. Trabalho de figuração ou actividade de imagem		FTA FFA
	4. Gestão da relação interpessoal		1. Relacionema horizontal 2. Relacionema vertical

## Estudo 1

**Anexo 1a: : Texto do discurso do Estudo 1 (Lição gravada na Faculdade de Psicologia da Universidade de Salamanca em 2001. Autor Antonio Fuertes “**

### Transcrição original

**Profesor:** En el último día, recordad que estuvimos hablando de la los, de la experiencia del deseo sexual y de las posibles componentes desde el punto de vista psicológico de la experiencia del deseo, y entonces en el día de hoy vamos a comenzar pues analizando algunos de los aspectos y los procesos psicológicos que están implicados de un modo o de otro en la respuesta de excitación y en el orgasmo, por tanto en las fases posteriores al deseo, de las que hemos hablado.

Recordad que Master Jonshon y Kaplan y el resto de los autores que nos han hablado de los cambios fisiológicos en la respuesta sexual, pues básicamente se planteaban que de algún modo ante algún tipo de estimulación o de estímulo sexual, se iba introduciendo una serie de respuestas fisiológicas, problema que probablemente ellos no tuvieron en cuenta o no analizaron de forma específica, cosas como ¿Cuándo podemos considerar que una estimulación es eficaz o efectiva, o cuáles son los procesos, como digo, psicológicos que podrían estar implicados? ¿eh? y que por tanto pueden condicionar o estar asociados a la respuesta fisiológica.

**Profesor:** ¿De acuerdo?

**Alumnos:** (Silencio aprobatorio)

**Profesor:** Y eso es un poco lo que vamos a intentar ver entre hoy y mañana ¿eh?... especialmente. Bien, para. ... como punto de partida hay un modelo, existe un modelo desarrollado por Esnar, este autor habla de las tres dimensiones de la respuesta sexual. ... recordad David Esnar. .... este autor como os digo, pues desarrolla un modelo muy sensible y muy simple que nos sirve un poco de entrada para hablar de todos estos procesos psicológicos implicados en la respuesta sexual. De algún modo a la hora de considerar la respuesta fisiológica de excitación o de orgasmo, necesitamos tener en cuenta. ... diferentes umbrales. ... diferentes umbrales. ... fisiológicos. a partir de los cuales la estimulación dejaría de ser eficaz y efectiva, es decir que el total de excitación que una persona está recibiendo en un momento determinado. .. puede o no llegar a alcanzar el umbral necesario para que se desencadene una respuesta de excitación y también el total puede llegar.. puede llegar.. ese total de estimulación puede llegar a alcanzar el umbral fisiológico necesario para que se desencadene una respuesta de orgasmo. En este caso que se plantea aquí, el total de estimulación que la persona recibe estaría sobrepasando el umbral necesario para que la excitación fisiológica... estaría sobrepasando el umbral necesario para que se produjera una respuesta orgásmica.

**Profesor:** ¿De acuerdo?

**Alumnos:** (Silencio aprobatorio)

**Profesor:** Pero ese total de estimulación podría quedarse aquí y no alcanzar el umbral de excitación o podría superar el umbral de excitación, pudiendo llegar al umbral necesario para que se desencadenase el orgasmo...

**Profesor:** ¿De acuerdo?

**Alumnos:** (Silencio aprobatorio)

**Profesor:** Entonces la idea sería. ... tenemos que considerar que existen diferentes umbrales. ... para la excitación y para el orgasmo. Y evidentemente pueden variar esos umbrales de un sujeto a otro y pueden variar en un mismo sujeto dependiendo de muy diferentes situaciones, circunstancias etc.

**Profesor:** ¿De acuerdo?

**Alumnos:** (Silencio aprobatorio)

**Profesor:** Bien la segunda idea que va a sernos útil para entender la importancia de los procesos psicológicos es justamente que él plantea, este autor plantea en su modelo, al que llama "quantum", el modelo del "quantum" de la función sexual... "quantum de la función sexual.. él nos dice en el modelo que ese total de estimulación que el sujeto recibe, el total de estimulación (*escribe en el encerado*), es el máximo de estimulación que el sujeto está recibiendo en un momento determinado y que va a ser debido tanto por el estímulo físico, tanto por el estímulo físico como por la estimulación psicológica... (*sigue escribiendo en el encerado*). Me explico.. Este sujeto por ejemplo decía que el total de estimulación, lógicamente es el tiempo. ... el máximo que él está recibiendo. En este caso el sujeto llega al umbral de excitación pero no llega al umbral orgásmico. Eso nos va a ayudar.. La idea es que ese total de estimulación que ese sujeto está recibiendo no solo, no solo es función del estímulo físico que se le está aplicando, sino que lo es también de la excitación psicológica que ese mismo sujeto se está proporcionando. Y lógicamente la contribución tanto del estímulo físico como del estímulo psicológico es muy variable igualmente de unos sujetos a otros y también de unas situaciones a otras en el mismo sujeto.

**Profesor (/Alumnos):** ¿Bien de qué hablamos cuando consideramos el estímulo físico?

**Profesor:** Pues fundamentalmente, fundamentalmente, en la respuesta sexual hablamos del estímulo táctil, ¿eh? y no hay otros estímulos físicos más allá del estímulo táctil y las capacidades que tiene el sujeto para recibir y procesar esas sensaciones ¿eh? Pero el estímulo físico, insisto, ¿eh? el estímulo físico que se proporciona es fundamentalmente el estímulo táctil, no otros. La mayor parte de la estimulación, ¿eh? la mayor parte de la estimulación... en una interacción sexual, se está proyectando a partir de la estimulación, insisto, psicológica y el considerar ¿eh? el considerar que como estímulos psicológicos importantes, tendríamos que considerar ¿eh? tendríamos que considerar la percepción, ¿eh? y la atribución de significados a lo que está ocurriendo, y también tendríamos que considerar cómo el sujeto interpreta ¿eh? interpreta la situación de los estímulos que están teniendo lugar... considerar también de forma importante las capacidades del propio sujeto para focalizar su atención ¿eh? focalizar su atención en los estímulos sexuales, en la situación, la capacidad para focalizar la atención y por lo tanto no distraerse, no pensar en otras cosas, no estar en otro lugar ¿eh? habitualmente consideramos cómo la distracción ¿eh? y finalmente, a parte de la percepción / interpretación y la focalización de la atención, finalmente considera también el rol importante que puede jugar y que juega de hecho la ansiedad ¿eh? como proceso ¿eh? .. psicológico que estaría condicionando ¿eh? la respuesta sexual.....

**Profesor:** Dime...

**Alumna:** Intervención inaudible

**Profesor:** Exacto..

**Alumna:** intervención inaudible

**Profesor:** ¡Ah! no, no, no... es que es que es psicológico, es un error de transcripción simplemente.

Es estimulación física, que repito, sería fundamentalmente el estímulo táctil más la estimulación psicológica ¿eh? en virtud de los procesos ¿eh? cognitivos y afectivos que están implicados en la respuesta sexual. ¿De acuerdo?

**Alumna:** Intervención inaudible

**Profesor:** Si, si, si... el modelo del “quantum” de la función sexual... Bien como veis, como veis es un modelo simple, muy sencillo, pero es un modelo que nos está llamando claramente la atención sobre la necesidad de tener en cuenta esos procesos psicológicos a la hora de hablar ¿eh? de la posibilidad de excitación, de la posibilidad de excitación o de la posibilidad de conseguir una respuesta orgásmica en la interacción sexual. ¿eh? Porque en definitiva, él nos está diciendo cuál es la estimulación que recibimos... al nivel físico la táctil ¿eh? es la táctil exclusivamente... el resto, el resto ¿eh? viene dado por todo lo que nosotros recibimos, procesamos, interpretamos... los estímulos, la situación, el contexto en el cual nos encontramos... por la capacidad que nosotros tenemos para focalizar y centrar nuestra atención en eso que está ocurriendo en ese tipo de estimulación sexual, y bien ahora por la respuesta afectiva ¿eh? Ansiedad, atracción, etc. que estamos en ese momento sintiendo en relación con lo que está ocurriendo. Esto podría querer decir muy probablemente que a la hora de hablar de las posibilidades ¿eh? de la excitación fisiológica, incluso de conseguir el orgasmo, pues tendríamos que pensar en la responsabilidad... que cada individuo, cada persona tiene al nivel individual y no tanto en las estrategias, capacidades y maravillas de la persona con la cual interactuamos y fundamentalmente... aplicar un estímulo táctil, pero no mucho allá. Si nosotros no procesamos, atribuimos significados positivos, si nosotros no focalizamos la atención y si nos sentimos a disgusto en esa relación

¿De acuerdo?

..... el modelo nos serviría de base para analizar, para plantear algunos de esos procesos psicológicos que, bueno, se han estudiado o que mejor conocemos en relación con la respuesta sexual. Y al principio decíamos que Esnar hace referencia a lo que sería la percepción y atribución de significados a los estímulos.

**Profesor:** Bien, ¿qué podríamos decir en relación con este tema?

Creo que en alguna clase anterior comentábamos que probablemente y posiblemente en relación con la sexualidad, en relación con la sexualidad sola existe un tipo de estímulos incondicionados... y hasta este puede ser discutible. Pero entrada, percepción, interpretación... de estímulos son los tres procesos de que habla este autor. Digo que en principio habíamos dicho, habíamos dicho que el estímulo táctil aplicado a los genitales habitualmente es susceptible de provocar una respuesta refleja de excitación,

¿os recordáis?

**Alumnos:** (silencio aprobatorio):

**Profesor:** Pero parece claro que el resto, el resto de los estímulos, el resto de los estímulos a los que denominamos sexuales, lo son en virtud de los procesos de atribución que nosotros hacemos y los estímulos habitualmente no son sexuales per se, no tienen capacidad para provocar una respuesta sexual, no tienen capacidad para provocar una respuesta sexual, a menos que nosotros mismos los percibamos y los interpretemos y les demos un significado sexual..... una persona desnuda..... una persona desnuda..... no es per se un estímulo que provoca en cualquiera una reacción sexual..... puede provocar una reacción sexual en tanto o cuanto se perciba a ese estímulo y se atribuya, insisto, un significado sexual, sino no se convierte ¿eh? En un estímulo propiamente sexual

¿Me entendéis?

Es decir la mayor de los estímulos a que llamamos sexuales, insisto, son sexuales en tanto y cuanto nosotros los percibimos y les atribuimos un significado sexual. Por lo tanto son estímulos a los que aprendemos a dar significado sexual, son estímulos aprendidos..... Solo, insisto, el estímulo táctil en los genitales puede tener alguna posibilidad de estímulo incondicionado, solo y aun así, aun así tendremos que plantearnos que ese estímulo táctil también lo percibimos habitualmente y le atribuimos un significado y de hecho el significado que le atribuimos no es un significado positivo, probablemente no va a tener la validez o la capacidad para provocar una respuesta sexual.

¿Entendéis?

..... es evidente que la percepción y la interpretación que yo hago del estímulo en tanto y cuento estímulo sexual, es lo que posibilita o hace posible que el estímulo genere en mí una respuesta de tipo sexual.

¿De acuerdo?

Hay un montón de trabajos en investigaciones, montón de trabajos en investigaciones que nos hacen ver claramente la forma en que ¿eh? se ve condicionada, se puede ver condicionada, nuestra respuesta sexual fisiológica a partir del tipo de interpretaciones que hacemos de los estímulos ¿eh? Montón para que lo entendáis, por ejemplo en algunos experimentos típicos que se hacen en... en... especialmente en experimentos psicofisiológicos. Específicamente a sujetos en estas condiciones se les aplica algún tipo de estímulo visual, por ejemplo un vídeo erótico y se registra, se están registrando a partir de aparatos ¿eh? de medición psicofisiológica, se está registrando su nivel de excitación sexual, se está registrando mientras están viendo por ejemplo una película erótica..... pues imaginaos que estuviésemos en esa situación que ya es difícil... en ese tipo de situación, pero imaginaos que ahí estamos antes de comenzar a proyectar el vídeo a un grupo de vosotros os digo, os digo que vamos a ver un vídeo en el que aparece una pareja teniendo relaciones sexuales pero que esa pareja son dos hermanos... A otros, a otro grupo os voy a decir que vamos a ver una relación sexual en la cual aparecen un señor... con una prostituta por ejemplo, y a otro grupo le vamos a decir que en lo que vamos a ver hay una pareja de un chico y una chica que se han conocido hace un rato, se han sentido sexualmente atraídos y están manteniendo una relación sexual. Todos veréis el mismo vídeo, todos estaréis viendo el mismo estímulo y sin embargo es muy probable, sin embargo es muy probable que la respuesta de excitación, la respuesta de excitación que estuviéramos viviendo nos indicaría que existirían diferencias entre unos y otros en función de la información que habéis recibido previamente, porque estaréis interpretando el estímulo de una forma distinta. Evidentemente nosotros interpretamos, atribuimos significados, en función habitualmente de nuestros conocimientos y de la experiencia previa que tenemos en relación con esos estímulos. Parece claro que la forma en que interpretamos, insisto, la forma en que interpretamos esos estímulos está claramente condicionando la respuesta fisiológica. Os estoy hablando de condicionar la respuesta fisiológica en sí, no de otras cosas. ....

¿Qué grupo probablemente de los que estaba hablando podría registrar mayores niveles de excitación, pensad, en general? ...

**Alumnos:** El tercero.

**Profesor:** El tercero. .... ¿Porqué?

**Alumnos:** Coro de voces

**Profesor:** El primero, descartado

**Alumnos:** Coro de voces

**Profesor:** ¡Claro! Hay una multitud de variables que tienen que ver con la información que tenemos y con la experiencia que tenemos en relación con nuestro equipo de estímulos. Pero para la mayor parte de los sujetos, y así parece, normalmente cuando hacen este tipo de investigaciones, pues ciertamente la situación más atractiva para el personal, la más atractiva, la que genera mayor posibilidades de excitación suele ser como alguien decía la tercera, puesto que a las primeras, a las dos primeras habitualmente les estamos, les estamos asociando mensajes, mensajes que en nuestra sociedad tienen, tienden a tener connotaciones más negativas, tanto en una situación como en otra, esas connotaciones negativas que, insisto, en relación con ese tipo de interacciones estarían probablemente condicionando nuestra respuesta fisiológica en términos negativos.

**Professor:** ¿De acuerdo?

**Alumnos:** respuesta aprobatoria en forma de silencio

**Professor:** De manera que, insisto, en primer lugar es necesario plantearnos que los estímulos son estímulos sexuales en tanto y cuanto los percibimos como tales y les atribuimos ese significado, en esa medida tienen el poder de elicitar la respuesta sexual; y en segundo que la forma en que interpretamos los estímulos van a condicionar de forma directa nuestra respuesta fisiológica.

Hay un problema que evidentemente tenemos mucho menos controlado y que conocemos en la normaría y es que ciertamente ante cualquier tipo de estímulo sexual podemos hacer interpretaciones diversas, no solo un tipo de interpretaciones sino que podemos hacer interpretaciones diversas en función de nuestra experiencia y a veces esas interpretaciones pueden ser contradictorias o incompatibles a la hora de analizar o de intentar darnos cuenta de cómo es la forma en que interpretamos, la forma en que nos situamos ante los estímulos. Tenemos que tener claro que esas interpretaciones a veces, insisto, pueden ser incompatibles o contradictorias. El estímulo, el mismo estímulo en un sujeto puede estar resultando, para que entendáis, por una parte atractivo y por otra parte, por ejemplo ese estímulo puede estar provocando alguna respuesta de miedo. Nos puede resultar atractivo pero a la vez darnos miedo, o hacernos sentirnos culpables en virtud de alguna experiencia que hayamos podido tener. Evidentemente esas interpretaciones que pueden estar generando contradicciones o incompatibilidades van a condicionar y a afectar finalmente la respuesta sexual. Quiere esto decir que, que parece fácil entrar a pensar que si yo interpreto positivamente, si atribuyo significados positivos a esa experiencia, eso irá a favorecer los procesos de excitación.

Sí, pero lo que os estoy diciendo es que no siempre la situación es tan sencilla o tan fácil de analizar porque las interpretaciones no son únicas. Pueden ser variadas y a veces pueden elementos de contradicción o de incompatibilidad entre esas interpretaciones.

¿De acuerdo? ¿Queréis hacer algún comentario o tenéis alguna duda sobre esto?

**Alumnos:** rumores

**Profesor:** Está todo clarito. Nos alegramos. ¡Bien! El segundo, el segundo proceso, el segundo proceso de que nos habla Esnar tiene que ver con, dice, las capacidades, las capacidades que el propio sujeto tiene en un momento determinado para focalizar su atención sobre ¿eh? los estímulos o sobre la situación en contexto sexual. Mirad, parece claro, parece claro que la posibilidad de que el sujeto, el individuo preste atención, centre su atención bien sobre sus sensaciones durante la interacción o durante la respuesta sexual, o que centre su atención sobre la situación en contexto sexual, son elementos que claramente incrementan, incrementan, posibilitan que los procesos de excitación fisiológica vayan a ganar, y por el contrario está claro también, está claro que el hecho de que el sujeto durante la interacción sexual o durante su respuesta de distraiga, se distraiga, es decir piense, centre su atención en otros aspectos que para nada tienen que ver con la situación sexual o con lo que él está sintiendo, provoca una disminución ¿eh? una pérdida. .... de las posibilidades de excitación. .... Las experiencias y experimentos que se han hecho para, para valorar estas cosas en el laboratorio, pues son un poco suis generis y nos provocan un poco de risa ¿no? Son jocosos en alguna medida pero ciertamente, bueno, ponen claramente de manifiesto la importancia de estas ideas, la importancia de estas ideas, la importancia que pueden tener de cara al aumento de la excitación en las sensaciones

sexuales y por el contrario la disminución de la excitación que se puede provocar si el sujeto cambia el foco de atención. En los típicos experimentos de laboratorio que se han desarrollado para contrastar y comprobar estas, estas ideas, pues típicamente también se utiliza un paradigma parecido al que comentaba antes ¿no? Habitualmente los estímulos son de tipo visual; a los sujetos se le presenta algún tipo de video erótico, se está valorando, se está midiendo su respuesta fisiológica a través de un registro psicofisiológico y bueno, pues en estos paradigmas lo que se hace es, en un momento determinado, introducir algún tipo de elemento distractor que puede ser de lo más variable. Pues imaginaos que estáis viendo el video erótico, se está registrando vuestra respuesta fisiológica y en un momento determinado tenéis un atasco, el experimentador os pide que resolváis una operación matemática, por ejemplo. .... una de las cosas que se ha hecho en realidad. Pues claro, parece claro que en la medida en que la tarea que se pide a los sujetos aumenta en complejidad, en la medida en que la tarea aumenta en complejidad la distracción es mayor y por lo tanto provoca una mayor disminución o reducción de la respuesta de excitación fisiológica. Está claro que el focalizar por lo tanto nuestra atención en algo que no tiene que ver con la situación o con el contexto sexual o con las sensaciones fisiológicas que se están recibiendo, provocaría, insisto, una disminución de la excitación y además, además, insisto, parece, parece que esta reducción, disminución de la excitación tendría o sería en alguna medida lineal en función del poder de la tarea distractora, es decir de la complejidad de la distracción a la que nos enfrentamos. Se han utilizado otros tipos de paradigmas además de lo de las operaciones aritméticas: se llama la atención al sujeto para que vea algún otro estímulo que aparece en otro lugar de la sala, en fin cualquier tarea, insisto, que suponga que el sujeto se va a distraer en alguna medida de la situación o del contexto sexual que se ha creado.

¡Bien! En relación con el tema de la focalización hay una cosa ¿eh? hay un aspecto interesante que quería comentaros y que tiene que ver con, bueno, la idea de que parece, parece en estas investigaciones que se han realizado en torno a la focalización. .... se han encontrado a menudo diferencias significativas entre hombres y mujeres, entre hombres y mujeres en relación con. .... los estímulos hacia los que focalizan más típicamente la atención. Y la idea general de alguna manera es que parece que los hombres, los hombres en términos generales tendrían mayor tendencia a focalizar su atención, mayor tendencia a focalizar su atención en las sensaciones, en las sensaciones fisiológicas, en las sensaciones fisiológicas, específicamente en las sensaciones fisiológicas en los genitales, mientras que las mujeres, mientras que las mujeres parecen que tienen mayor tendencia a focalizar la atención en aspectos relacionados con la situación y el contexto ¿eh? en el cual se encuentran, no tanto en sus propias sensaciones ¿eh? fisiológicas. ....

¿Cuál puede ser la causa? ¿Se os ocurriría alguna razón por la cual podrían ocurrir estas diferencias? que parecen son bastante consistentes entre diferentes investigaciones, por otra parte que no son cositas aisladas

**Alumnos:** Coro de voces

**Profesor:** ¿A que pensáis que podrían ser debidas estas diferencias? ¿Podría haber alguna razón puramente biológica o fisiológica, no?

**Alumnos:** Coro de voces

**Profesor:** ¿Qué?

**Alumna:** Podría ser algo relacionado con el estilo de aprendizaje

**Profesor:** Más relacionado con el estilo de aprendizaje. ... ¿En qué sentido?

**Alumna:** (No inteligible en la grabación)

**Profesor:** Te parece que una posible explicación podría ser... una posible... podría ser que ciertamente en nuestro contexto cultural parece que es más fácil y se refuerza en mayor medida, pues que los niños por ejemplo exploren sus genitales, los reconozcan, tengan más experiencia en relación con.....

**Alumna:** (No inteligible en la grabación)

**Profesor:** y sin embargo es cierto que todavía hoy en día muchas chicas, muchas jóvenes, cuando, cuando hablamos con ellas, es cierto tienen una experiencia más bien difusa de sus propios genitales y de las sensaciones que les pueden generar, porque, porque pues quizás no hayan tenido las mismas posibilidades, ni hayan tenido los mismos refuerzos en relación con el descubrimiento, la exploración etc. ...

Pero también existe una razón, probablemente pueda existir una razón puramente biológica que es, él cómo están situados nuestros genitales, él cómo están situados nuestros genitales y la relevancia que puede tener el campo perceptivo. Es evidente que el chico o el hombre perciben directamente y observan sus genitales a la hora de plantearse cómo es su excitación.... La mujer sin embargo tiene que confiar para plantearse sus sensaciones en el nivel de lubricación, expansión vaginal etc. y en otras señales visuales que no son perceptibles visualmente.... Eso podría dificultar ¿eh? en alguna medida ¿eh? la posibilidad de centrarse más en ese tipo de sensaciones... De hecho. .... parece claro que cuando estamos hablando de la, la asociación que existe entre la respuesta de excitación objetiva y el grado en que el sujeto percibe que está excitado a nivel subjetivo, es verdad que las correlaciones son bastante más altas en los hombres que en las mujeres. ... que cuando se está registrando fisiológicamente la excitación y le decimos al sujeto, por ejemplo en una escala de uno a diez valore su grado de excitación a nivel subjetivo, la relación entre esa valoración subjetiva y la excitación fisiológica de verdad suele ser mucho más cercana en los hombres que en las mujeres en que hay mucha más diferencia entre su excitación medida fisiológicamente y la excitación que están percibiendo a nivel subjetivo. Es decir, cabe pensar que existe una combinación de ambos factores. La idea de que desde un punto de vista biológico al hombre le resulta más fácil y por tanto su campo perceptivo mayor pueda tener mayor relevancia, mayor presencia en los genitales y que a la vez los procesos de socialización hayan reforzado en mayor medida la percepción de los sentimientos vinculados a la genitalidad en los chicos que en las chicas. hacen probablemente que ambas posiciones tengan algo que decirnos en torno a estas diferencias. En cualquier caso, en cualquier caso es importante e interesante quizás, la idea de que probablemente debiéramos, debiéramos enseñar a favorecer, enseñar a favorecer que tanto, tanto los hombres como las mujeres, tanto los chicos como las chicas, focalicen su atención, presten atención, tanto a sus sensaciones genitales como a los estímulos situacionales, al contexto en el cual está teniendo lugar la interacción. .... porque parece claro que eso es mucho más funcional tanto para los hombres como para las mujeres. ... Sería mucho más funcional, me explico, y creo que vais a entenderlo fácilmente. Por ejemplo el hecho de que un hombre focalice exclusivamente su atención en las sensaciones genitales, para muchos hombres eso puede ser disfuncional porque la focalización en las sensaciones genitales aumenta, puede aumentar la excitación fisiológica si la percepción que tenemos sobre esas sensaciones es positiva... pero si el hombre está teniendo algún problema con su erección por ejemplo, el focalizarse excesivamente sus sensaciones genitales, en los genitales, eso probablemente lo que hará será disminuir más su excitación.

¿Lo entendéis?

La idea es que focalizar las sensaciones genitales puede ser positivo, puede generar un clima positivo, en la medida en que la respuesta genital está siendo positiva, pero si es negativa, el focalizarse excesivamente en nuestra respuesta genital puede tener un efecto inhibitorio y de hecho eso se puede comprobar, lo tiene de hecho. Si nos focalizamos en los genitales y nuestro pene no está teniendo el nivel de excitación adecuado, eso puede hacer que se inhiba algo más el proceso de excitación. En ese caso sería mucho más recomendable centrar y focalizar la atención en otros aspectos, en otros estímulos, no exclusivamente en los genitales.

¿De acuerdo?

**Alumnos:** (Silencio aprobativo)

**Profesor:** En las mujeres ocurriría lo mismo. ... El hecho, insisto, de que no haya correlaciones importantes entre su nivel de excitación fisiológica y su percepción subjetiva nos está indicando que existen dificultades en ellas a la hora de percibir esas sensaciones y por tanto si fuéramos capaces de

ayudarlas a focalizar también más la atención en esas sensaciones más específicamente genitales, muy probablemente podríamos favorecer el proceso de excitación fisiológica.

**Profesor:** ¿Me entendéis?

**Alumnos:** (Silencio aprobativo)

**Profesor:** Al nivel físico, probablemente es muy importante él poder focalizar la atención tanto en las propias sensaciones corporales, genitales como en estímulos, enclaves, en indicios contextuales o situacionales a la hora de proceder a potenciar la respuesta fisiológica.

**Profesor:** ¿De acuerdo? ¿Alguna duda o problema con eso? ¿En relación con este tema?

**Alumnos:** (Silencio aprobatorio)

**Profesor:** Bien. Pues entonces simplemente lo dejo planteado y mañana seguimos con ello. El tercer proceso de que hablaba Esnar, recordad, era el rol que pueden jugar los procesos afectivos y especialmente la ansiedad, el rol de la ansiedad.

En relación con el planteamiento inicial que tradicionalmente, tradicionalmente. .... sobretodo los clínicos, los terapeutas sexuales han insistido, han insistido de forma muy importante en la idea de que la mayor parte de los problemas de las disfunciones sexuales, problemas por tanto vinculados con la excitación o con el orgasmo. .... en último término, fijaos, lo que nos decían es que probablemente, en último término estarían causados por la ansiedad, o sea el antecedente inmediato, el antecedente inmediato de los problemas sexuales en relación con la excitación o con el orgasmo, insisto, sería la ansiedad. Es así una idea presente de forma clara sobretodo en la documentación aportada por los clínicos y por los terapeutas sexuales. Sin embargo como vamos a ver mañana este es un tema discutible, es un tema discutible, si de hecho tenemos en cuenta que en la actualidad disponemos de conocimientos y de datos que nos permiten relativizar esta idea, incluso en ocasiones plantear que el rol de la ansiedad, en muchos casos, puede ser otro y no siempre única y exclusivamente inhibitorio.

**Profesor:** ¿De acuerdo?

**Alumnos:** (Silencio aprobatorio)

**Profesor:** Pues mañana continuamos con esta, con esta historia.

### **Versão tradutiva**

**Professor/piloto:** No último dia, lembrai-vos que estivemos a falar da, dos, da experiência do desejo sexual e das possíveis componentes desde o ponto de vista psicológico da experiência do desejo, e então no dia de hoje vamos começar então analisando alguns dos aspectos e os processos psicológicos que estão implicados de um modo ou outro na resposta da excitação e no orgasmo, por conseguinte nas fases posteriores ao desejo, das que falámos. Recordai que Master Jonshon e Kaplan e o resto dos autores que nos falaram das alterações fisiológicas na resposta sexual, pois basicamente consideravam que dalgum modo ante algum tipo de estimulação ou de estímulo sexual, iam-se introduzindo uma série de respostas fisiológicas, problema que provavelmente eles não tiveram em conta ou não analisaram de forma específica, coisas como, quando podemos considerar que uma estimulação é eficaz ou efectiva, ou quais são os processos, como digo, psicológicos que poderiam estar implicados? Eh? e que portanto podem condicionar ou estar associados à resposta fisiológica.

**Professor interacional:** De acordo?...

**Alunos:** (Silêncio aprobatorio a seguir a pausa de espera do professor) ...

**Professor/piloto:** E isso é um pouco que vamos tentar ver hoje e amanhã eh? ... especialmente.

**Alunos:** (Silêncio aprobatorio sem pausa de espera do professor)

**Professor/piloto:** Bem, para ... como ponto de partida há um modelo desenvolvido por Esnar, este autor fala das três dimensões da resposta sexual ... recordai David Esnar ... Este autor, tal como vos digo, então desenvolve um modelo muito sensível e muito simples que nos serve um pouco de entrada para falar de todos estes processos psicológicos implicados na resposta sexual. De algum modo, no momento de considerar a resposta fisiológica de excitação ou de orgasmo, necessitamos de ter em conta ... diversos limiares .. diversos limiares ... fisiológicos, a partir dos quais a estimulação deixaria de ser eficaz e efectiva. Quer dizer que o total de excitação que uma pessoa está a receber num momento determinado ... pode ou não alcançar o limiar necessário para que se desencadeie uma resposta de orgasmo. Neste caso que se apresenta aqui, o total de estimulação que a resposta recebe estaria superando o limiar necessário para que a excitação fisiológica ... estaria superando o limiar necessário para que se produzisse uma resposta orgástica.

**Professor interacional:** De acordo? ...

**Alunos:** (silêncio aprobatorio a seguir a pausa de espera do professor)

**Professor/piloto:** Mas esse total de estimulação poderia ficar por aqui e não alcançar o limiar de excitação ou poderia ultrapassar o limiar de excitação, podendo chegar ao limiar necessário para que se desencadeasse o orgasmo ...

**Professor interacional:** De acordo? ...

**Alunos:** (Silêncio aprobatorio a seguir a pausa de espera do professor)

**Professor/piloto:** Então a ideia seria ... devemos considerar que existem diversos limiares ... para a excitação e para o orgasmo. E, evidentemente esses limiares podem variar de um sujeito para outro e podem variar no mesmo sujeito, dependendo de situações muito diferentes, circunstâncias, etc. ...

**Professor interacional:** De acordo? ....

**Alunos:** (silêncio aprobatorio a seguir a pausa de espera do professor)

**Professor/piloto:** Bem, a segunda ideia que nos vai ser útil para entender a importância dos processos psicológicos é justamente que ele apresenta, este autor apresenta no seu modelo, a que chama 'quantum', o modelo do 'quantum' da função sexual ... 'quantum' da função sexual ... Ele diz-nos no modelo que esse total de estimulação que o sujeito recebe, o total de estimulação, é o máximo de estimulação que o sujeito está a receber num momento determinado e que vai a dever-se tanto ao estímulo físico, tanto ao estímulo físico como à estimulação psicológica .... Explico-me ... Este sujeito por exemplo dizia que o total de estimulação, logicamente é o tempo .... o máximo que ele está a receber. Neste caso o sujeito chega ao limiar de excitação mas não chega ao limiar orgástico. Isto vai ajudar-nos. A ideia é que esse total de estimulação que esse sujeito está a receber não é apenas, não é apenas função do estímulo físico que se lhe está aplicando, mas também o é da excitação psicológica que a esse mesmo sujeito se está proporcionando. E logicamente a contribuição tanto do estímulo físico como do estímulo psicológico é muito variável igualmente de uns sujeitos para outros e também de umas situações para outras no mesmo sujeito.

**Professor psico-diafónico:** Bem de que falamos quando consideramos o estímulo físico?

**Alunos:** (silêncio sem pausa de espera do professor)

**Professor/piloto:** Pois fundamentalmente, fundamentalmente, na resposta sexual falamos do estímulo táctil eh? e não há outros estímulos físicos para além do estímulo táctil e as capacidades que tem o sujeito de receber e processar essas sensações, eh? Mas o estímulo físico, insisto, eh?, o estímulo físico que se proporciona é fundamentalmente o estímulo táctil, não outros. A maior parte da estimulação, eh? a maior parte da estimulação .. numa interação sexual, está-se projectando a partir da estimulação, insisto, psicológica e o considerar, eh? o considerar estímulos psicológicos importantes, teríamos que considerar, eh?, teríamos que considerar a percepção, eh?, a atribuição de significados ao que está acontecendo. E também teríamos que considerar como o sujeito interpreta, eh?, interpreta a situação dos estímulos que estão a ter lugar ... considerar também de forma importante as capacidades do próprio sujeito para focalizar a sua atenção, eh?, focalizar a sua atenção nos estímulos sexuais, na situação, a capacidade para focalizar a atenção e por conseguinte não se distrair, não pensar noutras coisas, não estar noutra lugar, eh? Habitualmente consideramos como a distração , eh? E finalmente, a parte da percepção/interpretação e a focalização da atenção. Finalmente considera-se também o papel importante que pode jogar e que joga de facto a ansiedade, eh?, como processo, eh? ... psicológico que estaria a condicionar, eh?, a resposta sexual ...

Aluno/a: (intervenção inó intelegível na gravação)

**Professor Interactivo:** Diz-me ...

Aluno: (intervenção inaudível, a seguir a pausa de espera do professor)

**Professor interacional:** Exacto ... ah! .. não, não não ...

**Professor interactivo:** é na verdade psicológico. É um erro de transcrição simplesmente. É estimulação física, que repito, seria fundamentalmente o estímulo táctil mais a estimulação psicológica, eh?, em virtude dos processos, eh?, cognitivos e afectivos que estão implicados na resposta sexual.

**Professor interacional:** De acordo?...

Aluno: (intervenção inaudível, a seguir a pausa de espera do professor)

**Professor interacional:** Sim, sim, sim ....

**Professor interactivo:** O modelo do 'quantum' da função sexual .... bem, como vedes, como vedes, é um modelo simples , muito simples, mas é um modelo ... que nos está chamando claramente a atenção sobre a necessidade de ter em conta esses processos psicológicos na altura de falar, eh?, da possibilidade de excitação, da possibilidade de excitação ou da possibilidade de conseguir uma resposta orgástica na interação sexual, eh? porque em definitivo, ele está-nos dizendo qual é a estimulação que recebemos .... ao nível físico, a táctil, eh? É a táctil exclusivamente ... O resto, o resto eh?, vem dado por todo o que nós recebemos, processamos, interpretamos ... os estímulos, a situação, o contexto no qual nos encontramos ... pela capacidade que nós temos em focalizar e centrar a nossa atenção nisso que está acontecendo nesse tipo de estimulação sexual, e bem agora pela resposta afectiva, eh? ansiedade, atracção, etc. que estamos nesse momento sentindo relativamente ao que está acontecendo. Isto poderia querer dizer muito provavelmente que na altura de falar das possibilidades, eh?, da excitação fisiológica, incluso de conseguir o orgasmo, pois teríamos que pensar na responsabilidade ... que cada indivíduo, cada pessoa tem ao nível individual e não tanto nas estratégias, capacidades e maravilhas da pessoa com quem interagimos e fundamentalmente ... aplicar um estímulo táctil, mas não muito mais ... Se nós não processamos, atribuímos significados positivos, se nós não focalizamos a atenção e se nos sentimos desconfortáveis nessa relação...

**Professor interacional:**De acordo? ....

Alunos: (silencio aprobatório a seguir a pausa de espera do professor)

**Professor/piloto:** O modelo servir-nos-ia de base para analisar, para apresentar alguns desses processos psicológicos que, bom, se estudaram ou que melhor conhecemos relativamente à resposta sexual. E ao princípio dizíamos que Esnar faz referência ao que seria apercepção e atribuição de significados aos estímulos.

**Professor psico-diafónico:** Bem ... que poderíamos dizer relativamente a este tema?

**Alunos:** (Silêncio aprobatório sem pausa de espera do professor)

**Professor:** Creio que em alguma aula anterior comentávamos que provavelmente e possivelmente, relativamente à sexualidade, relativamente à sexualidade apenas existe um tipo de estímulos incondicionados ... e até este pode ser discutível, mas à partida, percepção, interpretação ... de estímulos são os três processos de que este autor fala. Digo que inicialmente tínhamos dito, tínhamos dito que o estímulo táctil aplicado aos genitais habitualmente é susceptível de provocar uma resposta reflexa de excitação.

**Professor:** lembrais-vos?

**Alunos:** (silêncio aprobatório sem pausa de espera do professor)

**Professor:** Mas parece claro que o resto, o resto dos estímulos, o resto dos estímulos que denominamos sexuais, são-no em virtude dos processos de atribuição que nós fazemos e os estímulos habitualmente não são sexuais só por si, não têm capacidade para provocar uma resposta sexual, não têm capacidade para provocar uma resposta sexual, a menos que nós próprios os percebamos e os interpretemos e lhes dêmos um significado sexual ... Uma pessoa nua ... uma pessoa nua... não é só por si um estímulo que provoca em qualquer pessoa uma reacção sexual .... Pode provocar uma reacção sexual em tanto ou quanto esse estímulo seja percebido e se lhe atribua, insisto, um significado sexual, caso contrário não se converte, eh? num estímulo propriamente sexual.

**Professor interactivo:** Entendeis-me?

**Alunos:** (silêncio aprobatório sem pausa de espera do professor)

**Professor interactivo:** Quer dizer, a maior parte dos estímulos que chamamos sexuais, insisto, são sexuais na medida em que nós os percebemos e lhes atribuímos um significado sexual. Por conseguinte, são estímulos a que aprendemos dar significado sexual .. são estímulos aprendidos ... Apenas, insisto, o estímulo táctil nos genitais pode ter alguma possibilidade de estímulo incondicionado. Apenas e ainda assim teremos que considerar que esse estímulo táctil também o percebemos habitualmente e lhe atribuímos um significado e de facto se o significado que lhe atribuímos não é um significado positivo, provavelmente não vai ter a validade ou a capacidade para provocar uma resposta sexual.

**Professor Interactivo:** Entendeis?

**Alunos:** (silêncio sem pausa de espera do professor)

**Professor:** É evidente que a percepção e a interpretação que eu faço de um estímulo em tanto ou quanto estímulo sexual, é o que possibilita ou torna possível que o estímulo gere em mim uma resposta sexual.

**Professor interaccional:** De acordo? ...

**Alunos:** (silêncio a seguir a pausa de espera do professor)

**Professor:** Existe um montão de trabalhos em investigações, montão de trabalhos em investigações que nos fazem ver claramente a formas como, eh?, se vê condicionada, se pode ver condicionada a nossa

resposta sexual fisiológica a partir do tipo de interpretações que fazemos dos estímulos, eh? Montão, para o que o entendais, por exemplo em algumas experimentações típicas que são feitas em ... , em ... experimentações psicofisiológicas. Especificamente, a sujeitos nestas condições, é-lhes aplicado algum tipo de estímulo visual, por exemplo um vídeo erótico e regista-se, vão-se registando a partir de aparelhos, eh?, de medição psicofisiológica, vai-se registando o seu nível de excitação sexual, vai-se registando enquanto estão a ver por exemplo um filme erótico. Pois imaginai que estamos nesta situação que já é difícil, neste tipo de situação. Mas imaginai que estamos aí antes de começar a projectar o vídeo a um grupo de entre vós, digo-vos, digo-vos que vamos ver um vídeo onde aparece um par a ter relações sexuais, mas que esse par são dois irmãos .. A outros , a outro grupo vou dizer-vos que vamos ver uma relação sexual na qual aparece um cavalheiro .. com uma prostituta, por exemplo. E a outro grupo vamos dizer-lhe que no que vamos ver há um par com um moço e uma moça que se conheceram há um bocado, se sentiram sexualmente atraídos e estão a manter uma relação sexual. Todos vereis o mesmo vídeo, todos estareis a ver o mesmo estímulo e no entanto é muito provável, no entanto é muito provável que a resposta de excitação , a resposta de excitação que estivéssemos vivenciando nos indicaria que existiriam diferenças entre uns e outros em função da informação que tínheis recebido previamente, porque estareis a interpretar o estímulo de forma diferente. Evidentemente nós interpretamos, atribuímos significados, em função habitualmente dos nossos conhecimentos e da experiência prévia que temos relativamente a esses estímulos. Parece claro que a forma em que interpretamos, insisto, a forma em que interpretamos esses estímulos está claramente condicionando a resposta fisiológica. Estou-vos a falar sobre condicionar a resposta fisiológica em si, não de outras coisas ... .

**Professor psico-diafónico:** (após pausa de espera do professor) Que grupo dos que estava a falar poderia provavelmente registar maiores níveis de excitação, pensai, em geral?

**Alunos:** (Após pausa de espera do professor) O terceiro

**Professor:** porquê? ....

**Alunos:** (após pausa de espera do professor, ouve-se um coro de vozes)

**Professor:** Claro! Existe uma multitude de variáveis que tem que ver com a informação que temos e com a experiencia que temos relativamente ao nosso conjunto de estímulos. Mas para a maior parte dos sujeitos, e assim parece, normalmente quando se faz este tipo de investigações, pois certamente a situação mais atractiva para a gente, a mais atractiva, a que gera maiores possibilidades de excitação costuma ser, como alguém dizia, a terceira, visto que às primeiras, às primeiras, às duas primeiras habitualmente lhes estamos, lhes estamos associando mensagens, mensagens que na nossa sociedade têm, tendem a ter conotações mais negativas, tanto numa situação como na outra. Essas conotações negativas que , insisto, relativamente a este tipo de interacções, estariam provavelmente condicionando a nossa resposta fisiológica em termos negativos.

**Professor interacional:** De acordo?

**Alunos:** (silêncio aprobatório sem pausa de espera do professor)

**Professor:** De modo que, insisto, em primeiro lugar é necessário admitirmos que os estímulos são sexuais na medida em que os percebemos como tais e lhes atribuímos esse significado. Nessa medida têm o poder de eliciar a resposta sexual. E em segundo, a forma como interpretamos os estímulos vai condicionar de forma directa a nossa resposta fisiológica.

Há um problema que evidentemente temos muito menos controlado e que conhecemos normalmente e é que certamente ante qualquer tipo de estímulo sexual podemos fazer interpretações diversas, não apenas um único tipo de interpretações, mas antes podemos fazer interpretações diferentes em função da nossa experiência e por vezes essas interpretações podem ser contraditórias ou incompatíveis na altura de tentarmos dar-nos conta de como é a forma como interpretamos, a forma como nos situamos ante os estímulos. Devemos ter claro que essas interpretações por vezes, insisto,

podem ser incompatíveis ou contraditórias. O estímulo, o mesmo estímulo num sujeito pode estar resultando, para que entendais, por uma lado atractivo e por outro lado, por exemplo esse estímulo pode estar a provocar alguma resposta de medo. Pode resultar atractivo mas ao mesmo tempo dar-nos medo ou fazer-nos sentir culpados em virtude de alguma experiência que possamos ter tido. Evidentemente essas interpretações que podem estar gerando contradições ou incompatibilidades vão condicionar e afectar finalmente a resposta sexual. Quer dizer, parece fácil desatar a pensar que se eu interpreto positivamente, se atribuo significados positivos a essa experiência, isso irá favorecer os processos de excitação.

**Alunos:** (*rumores*)

**Professor:** Sim, mas o que estou a dizer é que nem sempre a situação é tão simples ou tão fácil de analisar porque as interpretações não são únicas. Podem ser variadas e por vezes podem existir elementos de contradição ou de incompatibilidade entre essas interpretações.

**Professor interacional:** De acordo? Quereis fazer algum comentário ou tendes alguma dúvida sobre isto?...

**Alunos:** (*Rumores a seguir a pausa do professor*)

**Professor interacional:** Está tudo clarinho... Alegremo-nos.

**Professor:** Bem, o segundo, o segundo processo, o segundo processo de que Esnar nos fala tem que ver com, diz ele, as capacidades, as capacidades que o próprio sujeito tem num momento determinado para focalizar a sua atenção sobre, eh?, os estímulos ou sobre a situação em contexto sexual. Vede, parece claro, parece claro que a possibilidade de que o sujeito, o sujeito preste atenção, centre bem a sua atenção sobre as suas sensações durante a interação ou durante a resposta sexual, ou que centre a sua atenção sobre a situação em contexto sexual, são elementos que claramente incrementam, incrementam, possibilitam que os processos de excitação fisiológica fiquem a ganhar. E pelo contrário, está claro também, está claro que o facto de que o sujeito durante a interação sexual ou durante a sua resposta se distraia, se distraia, quer dizer pense, centre a sua atenção noutros aspectos que em nada têm que ver com a situação sexual ou com o que está sentindo, provoca uma diminuição, eh?, uma perda ... das possibilidades de excitação. As experiências, experiências que se fizeram para, para avaliar estas coisas no laboratório, são ma verdade um pouco suis generis e provocam-nos um pouco de riso, não é? São jocosas em certa medida. Mas certamente, bom, põem claramente de manifesto a importância destas ideias, a importância destas ideias, a importância que podem ter para o aumento da excitação nas sensações sexuais e pelo contrário a diminuição da excitação que se pode provocar se o sujeito altera o foco de atenção. Nas típicas experiências de laboratório que foram desenvolvidas para contrastar e comprovar estas, estas ideias, pois tipicamente também se utiliza um paradigma parecido ao que comentava antes, não é? Habitualmente os estímulos são do tipo visual. Aos sujeitos, é-lhes apresentado algum tipo de vídeo erótico, avalia-se, mede-se a sua resposta fisiológica mediante um registo psicofisiológico e bom, pois nestes paradigmas o que se faz é, num momento determinado, introduzir algum tipo de elemento distrator que pode ser muito variável. Pois imaginai que estais a ver o vídeo erótico, está a ser registada a vossa resposta fisiológica e num momento determinados tendes uma paragem, o experimentador pede-vos para resolveres uma operação matemática, por exemplo ... uma das coisas que se fez na realidade. Então claro, parece claro que na medida em que a tarefa aumenta em complexidade, a distração é maior e portanto provoca uma maior diminuição ou redução da resposta de excitação fisiológica. Está claro que o focalizarmos por conseguinte a nossa atenção em algo que não tem que ver com a situação ou com o contexto sexual ou com as sensações fisiológicas que se estão a receber, provocaria, insisto, uma diminuição da excitação e além disso, além disso, insisto, parece, parece que esta redução, diminuição da excitação teria ou seria em alguma medida linear em função do poder da tarefa distratora, quer dizer da complexidade da distração que enfrentamos. Foram utilizados outros tipos de paradigmas além das operações matemáticas. Chama-se a atenção do sujeito para que veja algum outro estímulo que aparece em outro lugar na sala, em fim qualquer tarefa, insisto, que suponha que o sujeito se vai distrair em alguma medida da situação ou do contexto sexual que foi criado. Bem, elativamente ao tema da focalização há uma coisa eh? há um aspecto interessante que vos queria comentar e que tem que ver com, bom, a ideia de que parece, parece que nestas

investigações que foram realizadas à volta da focalização ... foram frequentemente encontradas diferenças significativas entre homens e mulheres, entre homens e mulheres relativamente a ... aos estímulos para os quais eles focalizam mais tipicamente a atenção. E a ideia geral, de algum modo, parece ser que os homens, os homens em termos gerais, teriam maior tendência para focalizar a sua atenção, maior tendência para focalizar a sua atenção nas sensações, nas sensações fisiológicas, nas sensações fisiológicas, especificamente nas sensações fisiológicas nos genitais, enquanto que as mulheres, enquanto que as mulheres parece que têm maior tendência para focalizar a atenção em aspectos relacionados com a situação e o contexto eh? no qual se encontram, não tanto nas suas próprias sensações eh? fisiológicas ...

**Professor psico-diafónico:** Qual pode ser a causa? Ocorre-vos alguma razão pela qual estas diferenças possam acontecer, que ao parecer são bastantes consistentes entre diversas investigações, ou seja que não são coisitas isoladas? A que pensais que estas diferenças se poderiam dever? Poderia existir alguma razão puramente biológica ou fisiológica, não?

**Alunos:** (um coro de vozes)

**Professor interacional:** O quê?

Aluna: Poderia ser algo relacionado com o estilo de aprendizagem ...

**Professor interacional:** Mas relacionado com o estilo de aprendizagem ... Em que sentido?

**Aluna:** (Intervenção não inteligível)

**Professor interacional:** Parece-te que um explicação possível poderia ser .. uma possível ... poderia ser que por certo no nosso contexto cultural, parece que é mais fácil e é reforçado em maior medida, ou seja que os rapazes, por exemplo, explorem os seus genitais, os reconheçam, tenham mais experiência relativamente ....

**Aluna:** (intervenção não inteligível na gravação. Tal acontece porque o micro está preso ao professor)

**Professor piloto:** E porém é verdade que ainda hoje em dia muitas raparigas, muitas jovens, quando, quando falamos com elas, é verdade que têm uma experiência essencialmente difusa dos seus próprios genitais e das sensações que estes lhes podem originar, porque, porque então talvez, não tenham tido os mesmos reforços relativamente à descoberta, à exploração etc. ... Mas também existe uma razão, provavelmente poderia existir uma razão puramente biológica que é, o como estão situados os nossos genitais, o como estão situados os nossos genitais e a relevância que pode ter o campo perceptivo. É evidente que o rapaz ou o homem percebem directamente e observam os seus genitais no momento em que considerarem como é a sua excitação ... A mulher, porém, tem que confiar para considerar as suas sensações, no nível de lubrificação, expansão vaginal, etc. ... e noutros sinais que não são perceptíveis visualmente ... Isso poderia dificultar eh? em alguma medida eh? a possibilidade de se fixar mais nesse tipo de sensações .... Na realidade ... parece claro que quando estamos a falar da, a associação que existe entre a resposta de excitação objectiva e o grau em que o sujeito se dá conta que está excitado ao nível subjectivo, é verdade que as correlações são bastante mais altas nos homens que nas mulheres ... que quando se está a registar fisiologicamente a excitação e dizemos ao sujeito, que por exemplo numa escala de um a dez, pontue o seu grau de excitação ao nível subjectivo. A relação entre essa valoração subjectiva e a excitação fisiológica na verdade costuma ser muito mais aproximada nos homens que nas mulheres, nas quais há muita mais diferença entre a sua excitação medida fisiologicamente e a excitação que estão percebendo ao nível subjectivo. Quer dizer, cabe pensar que existe uma combinação de ambos factores. A ideia de que desde um ponto de vista biológico ao homem lhe é mais fácil e por conseguinte o seu maior campo perceptivo possa ter maior relevância, maior presença com os genitais, e que por sua vez os processos de socialização tenham reforçado em maior medida a percepção dos sentimentos vinculados à genitalidade nos rapazes que nas raparigas, fazem com que ambas as posições tenham algo a dizer-nos sobre estas diferenças. Em qualquer caso, em qualquer caso é importante e interessante talvez, a ideia de que provavelmente deveríamos ensinar

a favorecer, ensinar a favorecer que tanto, tanto nos homens como nas mulheres, tanto os rapazes como as raparigas, focalizem a sua atenção, prestem atenção, tanto às suas sensações genitais como aos estímulos situacionais, ao contexto no qual a interação está a ter lugar ... porque parece claro que isso é muito mais funcional tanto para os homens como para as mulheres. ... Seria muito mais funcional, explico-me, e creio que ides entendê-lo facilmente. Por exemplo o facto de que um homem focalize exclusivamente a sua atenção nas sensações genitais, para muitos homens isso pode ser disfuncional porque a focalização nas suas sensações genitais aumenta, pode aumentar a excitação fisiológica se a percepção que temos sobre essas sensações é positiva. Mas se homem está a ter algum problema com a sua erecção, por exemplo, o focalizar-se excessivamente nas suas sensações genitais, nos genitais, isso provavelmente fará diminuir mais a sua excitação.

**Professor interacional:** Entendei-lo? (sem pausa)

**Professor piloto:** A ideia é que focalizar as suas sensações genitais, pode ser positivo, pode gerar um clima positivo, na medida em que a resposta genital está a ser positiva. Mas se for negativa, o focalizar-se excessivamente na nossa resposta genital pode ter um efeito inibidor e de facto, isso pode comprovar-se, tem-no sem dúvida. Se nos focalizamos nos genitais e o nosso pénis não está a ter o nível de excitação adequado, isso pode fazer que se iniba algo mais o processo de excitação. Neste caso seria muito mais recomendável centrar e focalizar a atenção noutros aspectos, noutros estímulos, não exclusivamente nos genitais.

**Professor interacional:** De acordo? ...

**Alunos:** (Silêncio aprobatório, com pausa prévia de espera do professor)

**Professor piloto:** Nas mulheres aconteceria o mesmo ... . O facto, insisto, de que não haja correlações importantes entre o seu nível de excitação fisiológica e a sua percepção subjectiva está a indicar-nos que nelas existem dificuldades no momento de perceber essas sensações e por conseguinte se fossemos capazes de as ajudar a focalizar também mais a sua atenção nessas sensações mais especificamente genitais, muito provavelmente poderíamos favorecer o processo de excitação fisiológica. Entendeis-me? Ao nível físico, provavelmente é muito importante focalizar a atenção tanto nas próprias sensações corporais, genitais enquanto estímulos, em indícios contextuais ou situacionais no momento de proceder a potenciar a resposta fisiológica.

**Professor interacional:** De acordo? Alguma dúvida com isto? Relativamente a este tema?...

**Alunos:** (Silêncio aprobatório após pausa de espera do professor)

**Professor piloto:** Bem, pois então deixo -o simplesmente equacionado e amanhã continuamos com ele. O terceiro de que nos fala Esnar, recordai, era o papel que podem jogar os processos afectivos e especialmente a ansiedade, o papel da ansiedade. Relativamente á abordagem inicial que tradicionalmente, tradicionalmente ... sobretudo os clínicos os terapeutas sexuais têm insistido, têm insistido de forma muito importante na ideia de que a maior parte dos problemas das disfunções sexuais, problemas portanto ligados à excitação ou ao orgasmo ... Em última análise, tende presente, o que nos diziam é que provavelmente, em última análise estariam causados pela ansiedade, ou seja o antecedente imediato, o antecedente imediato dos problemas sexuais relativamente à excitação ou ao orgasmo, insisto, seria a ansiedade. É assim uma ideia presente de forma clara sobretudo fornecida pelos clínicos e pelas terapêuticas sexuais. No entanto, tal como vamos ver amanhã, este é um tema discutível, é um tema discutível, se de facto tivermos em conta que na actualidade dispomos de conhecimentos e de dados que nos permitem relativizar esta ideia, inclusivamente em ocasiões defender que o papel da ansiedade, em muitos casos, pode ser outro e não sempre única e exclusivamente inibitório.

**Professor interacional:** De acordo? ...

**Alunos:** (Silêncio aprobatório, com pausa prévia de espera do professor)

*Compreensão de discursos monológicos. Explicações verbais: lição e conferência magistrais.*

**Professor interacional:** Então amanhã continuamos com esta, com esta histó

## Anexo 2: Intercâmbios e proposições

Nº	Frase		
1	<b>Professor:</b> No último dia, lembrai-vos que estivemos a falar da, dos, da experiência do desejo sexual e das possíveis componentes desde o ponto de vista Psicológico da experiência do desejo, e então no dia de hoje vamos começar então analisando alguns dos aspectos e os processos psicológicos que estão implicados de um modo ou outro na resposta da excitação e no orgasmo , por conseguinte nas fases posteriores ao desejo, das que falámos .	1º Intercâmbio	Proposição híbrida
2	Recordai que Master Jonshon e Kaplan e o resto dos autores que nos falaram das alterações fisiológicas na resposta sexual , pois basicamente consideravam que dalgum modo ante algum tipo de estimulação ou de estímulo sexual, iam-se introduzindo uma série de respostas fisiológicas , problema que provavelmente eles não tiveram em conta ou não analisaram de forma específica .		Proposição híbrida
3	Coisas como , quando podemos considerar que uma estimulação é eficaz ou efectiva, ou quais são os processos, <i>como digo</i> , psicológicos que poderiam estar implicados, <i>eh?</i> e que portanto podem condicionar ou estar associados à resposta fisiológica, de acordo? <b>Alunos:</b> (Silêncio aprobatório após pausa de espera do professor) <b>Professor:</b> Intervenção implícitada		Proposição híbrida
4	<b>Professor:</b> E isso é um pouco o que vamos tentar ver hoje e amanhã, <i>eh?</i> especialmente.	2º Intercâmbio	Proposição complexa
5	<b>Bem</b> , para, como ponto de partida, há um modelo desenvolvido por Esnar.		Proposição simples
6	Este autor fala das três dimensões da resposta sexual, recordai David Esnar.		Proposição simples
7	Este autor, <i>tal como vos digo</i> , então desenvolve um modelo muito sensível e muito simples que nos serve um pouco de entrada para falar de todos estes processos Psicológicos implicados na resposta sexual.		Proposição complexa
8	Tal como vos digo,de algum modo, no momento de considerar a resposta fisiológica de excitação ou de orgasmo, necessitamos de ter em conta diversos limiares diversos limiares fisiológicos, a partir dos quais a estimulação deixaria de ser eficaz e efectiva.		Proposição complexa
9	Quer dizer que o total de excitação que uma pessoa está a receber num momento determinado pode ou não alcançar o limiar necessário para que se desencadeie uma resposta de orgasmo.		Proposição complexa
10	Neste caso que se apresenta aqui, o total de estimulação que a resposta recebe estaria superando o limiar necessário para que a excitação fisiológica estaria superando o limiar necessário  para que se produzisse uma resposta orgástica, de acordo? <b>Alunos:</b> (Silêncio aprobatório a seguir a pausa de espera do professor) <b>Professor:</b> Intervenção implícitada		Proposição complexa

11	<p><b>Professor:</b> Mas esse total de estimulação poderia ficar por aqui e não alcançar o limiar de excitação ou poderia ultrapassar o limiar de excitação, podendo chegar ao limiar necessário para que se desencadeasse o orgasmo, de acordo? <b>Alunos:</b> (Silencio aprobatório a seguir a pausa de espera do professor) <b>Professor:</b> Intervenção implícitada</p>	3º Intercâmbio	Proposição híbrida
12	<p><b>Professor:</b> Então a ideia seria</p>	4º Intercâmbio	Proposição simples Proposição complexa Proposição híbrida
13	<p>Devemos considerar que existem diversos limiares para a excitação e para o orgasmo</p>		
14	<p>E , evidentemente, esses limiares podem variar de um sujeito para outro e podem variar no mesmo sujeito, dependendo de situações muito diferentes, circunstâncias, etc., de acordo? <b>Alunos:</b> (Silencio aprobatório a seguir a pausa de espera do professor) <b>Professor:</b> Intervenção implícitada</p>		
15	<p><b>Professor:</b> <b>Bem</b>, a segunda ideia que nos vai ser útil para entender a importância dos processos Psicológicos é justamente que ele apresenta ...</p>	5º Intercâmbio	Proposição complexa
16	<p>Este autor apresenta no seu modelo, a que chama 'quantum', o modelo do 'quantum' da função sexual 'quantum' da função sexual.</p>		Proposição complexa
17	<p>Ele diz-nos no modelo que esse total de estimulação que o sujeito recebe, o total de estimulação é o máximo de estimulação que o sujeito está a receber num momento determinado e que vai a dever-se tanto ao estímulo físico, tanto ao estímulo físico como à estimulação Psicológica, explico-me.</p>		Proposição complexa
18	<p>Este sujeito por exemplo dizia que o total de estimulação, logicamente é o tempo máximo que ele está a receber.</p>		Proposição complexa
19	<p>Neste caso, o sujeito chega ao limiar de excitação</p>		Proposição composta
20	<p>mas não chega ao limiar orgástico. Isto vai ajudar-nos.</p>		Proposição simples
21	<p>A ideia é que esse total de estimulação que esse sujeito está a receber não é apenas, não é apenas função do estímulo físico que se lhe está aplicando, mas também o é da excitação Psicológica que a esse mesmo sujeito se está proporcionando .</p>		Proposição híbrida
22	<p>E, logicamente, a contribuição tanto do estímulo físico como do estímulo Psicológico é muito variável igualmente de uns sujeitos para outros e também de umas situações para outras no mesmo sujeito.</p>		Proposição composta
Q1	<p><b>Professor:</b> Bem de que falamos quando consideramos o estímulo físico?</p>		
23	<p><b>Professor:</b> Pois, fundamentalmente, na resposta sexual falamos do estímulo táctil, <i>eh?</i>, e não há outros estímulos físicos para além do estímulo táctil e as capacidades que tem o sujeito de receber e processar essas sensações, <i>eh?</i></p>		Proposição híbrida

24	Mas o estímulo físico, insisto, eh? o estímulo físico que se proporciona é fundamentalmente o estímulo táctil, não outros.		Proposição complexa
25	A maior parte da estimulação , a maior parte da estimulação numa interação sexual, está-se projectando a partir da estimulação, insisto, Psicológica e o considerar, eh?, o considerar estímulos Psicológicos importantes, teríamos que considerar, eh?, teríamos que considerar a percepção, eh?, e a atribuição de significados ao que está acontecendo.		Proposição híbrida
26	E também teríamos que considerar como o sujeito interpreta eh?, interpreta a situação dos estímulos que estão a ter lugar, considerar também de forma importante as capacidades do próprio sujeito para focalizar a sua atenção, eh?, focalizar a sua atenção nos estímulos sexuais, na situação, a capacidade para focalizar a atenção e por conseguinte não se distrair, não pensar noutras coisas, não estar noutra lugar, eh?, habitualmente consideramos como distracção, e finalmente, a parte da percepção/interpretação e a focalização da atenção.		Proposição híbrida
27	Finalmente considera-se também o papel importante que pode jogar e que joga de facto a ansiedade, eh? como processo , eh?, psicológico que estaria a condicionar, eh?, a resposta sexual. Aluno/a: (intervenção não inteligível na gravação) Professor: Diz-me ... Aluno/a: (intervenção inaudível, a seguir a pausa de espera do professor)		Proposição complexa
28	<b>Professor:</b> Exacto		Proposição simples
29	Ah , não, não, não, é que é psicológico!		Proposição simples
30	Trata-se de um erro de transcrição simplesmente.		Proposição simples
31	É estimulação física que, repito, seria fundamentalmente o estímulo táctil mais a estimulação psicológica, eh?, em virtude dos processos, eh?, cognitivos e afectivos que estão implicados na resposta sexual, de acordo? Aluno: (intervenção inaudível, a seguir a pausa de espera do professor)		Proposição complexa
32	<b>Professor:</b> Sim, sim, sim o modelo do ‘quantum’ da função sexual.		Proposição simples
33	<b>Professor:</b> Bem, como vedes, como vedes, é um modelo simples , muito simples, mas é um modelo que nos está chamando claramente a atenção sobre a necessidade de ter em conta esses processos Psicológicos na altura de falar, eh?, da possibilidade de excitação, da possibilidade de excitação ou da possibilidade de conseguir uma resposta orgástica na interação sexual, eh?,	6º Intercâmbio	Proposição composta
34	Porque em definitivo, ele está-nos dizendo qual é a estimulação que recebemos ao nível físico, a táctil, eh?		Proposição complexa
35	É a táctil exclusivamente		Proposição simples

- |    |  |                |                     |
|----|--|----------------|---------------------|
| 36 | <p>O resto, o resto, <i>eh?</i>, vem dado por tudo o que nós recebemos, processamos, interpretamos os estímulos, a situação, o contexto no qual nos encontramos pela capacidade que nós temos em focalizar e centrar a nossa atenção nisso que está acontecendo nesse tipo de estimulação sexual e bem agora pela resposta afectiva ansiedade, atracção, etc. que estamos nesse momento sentindo relativamente ao que está acontecendo, <i>eh?</i></p>   |                | Proposição complexa |
| 37 | <p>Isto poderia querer dizer muito provavelmente que na altura de falar das possibilidades, <i>eh?</i>, da excitação fisiológica, incluso de conseguir o orgasmo, pois teríamos que pensar na responsabilidade que cada indivíduo, cada pessoa tem ao nível individual e não tanto nas estratégias, capacidades e maravilhas da pessoa com quem interagimos e fundamentalmente aplicar um estímulo táctil, mas não muito mais: se nós não processamos, atribuímos significados positivos, se nós não focalizamos a atenção e se nos sentimos desconfortáveis nessa relação, <i>de acordo?</i></p> <p><b>Alunos:</b> (silêncio aprobatório a seguir a pausa de espera do professor)<br/><b>Professor:</b> Intervenção implicitada</p> |                | Proposição híbrida  |
| 38 | <p><b>Professor:</b><br/>O modelo servir-nos-ia de base para analisar, para apresentar alguns desses processos Psicológicos que, <i>bom</i>, se estudaram ou que melhor conhecemos relativamente à resposta sexual.</p>  | 7º Intercâmbio | Proposição complexa |
| 39 | <p>E ao princípio dizíamos que Esnar faz referência ao que seria a percepção e atribuição de significados aos estímulos.</p>   |                | Proposição complexa |
| Q2 | <p><b>Professor:</b> Bem, que poderíamos dizer relativamente a este tema?<br/><b>Alunos:</b> (Silêncio expectante dos alunos)</p>  |                |                     |
| 40 | <p><b>Professor:</b><br/>Creio que em alguma aula anterior comentávamos que, provavelmente e possivelmente, relativamente à sexualidade, relativamente à sexualidade apenas existe um tipo de estímulos incondicionados e até este pode ser discutível.</p>  |                | Proposição híbrida  |
| 41 | <p>Mas entrada, percepção, interpretação ... de estímulos são os três processos de que o autor fala.</p>   |                | Proposição complexa |
| 42 | <p>Digo que em princípio tínhamos dito, tínhamos dito que o estímulo táctil aplicado aos genitais é susceptível de provocar uma resposta reflexa de excitação, lembrais-vos? (sem pausa de espera).</p> <p><b>Alunos:</b> (Silêncio)<br/><b>Professor:</b> Intervenção implicitada</p>   |                | Proposição complexa |
| 43 | <p><b>Professor:</b><br/>Mas parece claro que o resto, o resto dos estímulos, o resto dos estímulos que denominamos sexuais, são-no em virtude dos processos de atribuição que nós fazemos e os estímulos habitualmente não são sexuais só por si, não têm capacidade para provocar uma resposta sexual, não têm capacidade para provocar uma resposta sexual, a menos que nós próprios os percebamos e os interpretemos e lhes demos um significado sexual</p>  | 8º Intercâmbio | Proposição híbrida  |

44	Uma pessoa nua, uma pessoa nua não é só por si um estímulo que provoca em qualquer pessoa uma reacção sexual.		Proposição complexa
45	Pode provocar uma reacção sexual em tanto ou quanto esse estímulo seja percebido e se lhe atribua <i>insisto</i> , um significado sexual, caso contrário não se converte, <i>eh?</i> , num estímulo propriamente sexual, entendeis-me? (Sem pausa de espera) <b>Alunos:</b> (Silêncio aprobatório) <b>Professor:</b> Intervenção implícitada		Proposição híbrida
46	<b>Professor:</b> Quer dizer, a maior parte dos estímulos que chamamos sexuais, <i>insisto</i> , são sexuais na medida em que nós os percebemos e lhes atribuímos um significado sexual.	9º Intercâmbio	Proposição complexa
47	Por conseguinte, são estímulos a que aprendemos a dar significado sexual, são estímulos aprendidos		Proposição complexa
48	Apenas, <i>insisto</i> o estímulo táctil nos genitais pode ter alguma possibilidade de estímulo incondicionado.		Proposição simples
49	Apenas e ainda assim teremos que considerar que esse estímulo táctil também o percebemos habitualmente e lhe atribuímos um significado e, de facto, se o significado que lhe atribuímos não é um significado positivo, provavelmente não vai ter a validade ou a capacidade para provocar uma resposta sexual, <i>entendeis?</i> (Sem pausa de espera) <b>Alunos:</b> (Silêncio) <b>Professor:</b> Intervenção implícitada		Proposição híbrida
50	<b>Professor:</b> É evidente que a percepção e a interpretação que eu faço de um estímulo em tanto ou quanto estímulo sexual, é o que possibilita ou torna possível que o estímulo gere em mim uma resposta sexual, <i>de acordo?</i>  Alunos: (silêncio a seguir a pausa de espera do professor) Professor: Intervenção implícitada	10º Intercâmbio	Proposição complexa
51	<b>Professor:</b> Existe um montão de trabalhos em investigações montão de trabalhos em investigações que nos fazem ver claramente as formas como, <i>eh?</i> , se vê condicionada, se pode ver condicionada a nossa resposta sexual fisiológica a partir do tipo de interpretações que fazemos dos estímulos, <i>eh?</i>	11º Intercâmbio	Proposição complexa
52	Montão, para o que o entendais, por exemplo em algumas experimentações típicas que são feitas em, em experimentações psicofisiológicas.		Proposição complexa
53	Especificamente, a sujeitos nestas condições, é-lhes aplicado algum tipo de estímulo visual, por exemplo um vídeo erótico e regista-se, vão-se registando a partir de aparelhos, <i>eh?</i> , de medição psicofisiológica, vai-se registando o seu nível de excitação sexual, vai-se registando enquanto estão a ver, por exemplo um filme erótico.		Proposição híbrida

- 54 Pois imaginai que estamos nesta situação que já é difícil , neste tipo de situação. Proposição complexa
- 55 Mas imaginai que estamos aí antes de começar a projectar o vídeo a um grupo de entre vós, digo-vos , digo-vos que vamos ver um vídeo onde aparece um par a ter relações sexuais, mas que esse par são dois irmãos Proposição híbrida
- 56 A outros , a outro grupo vou dizer-vos que vamos ver uma relação sexual na qual aparece um cavalheiro com uma prostituta, por exemplo. Proposição complexa
- 57 E a outro grupo vamos dizer-lhe que , no que vamos ver, há um par com um moço e uma moça que se conheceram há um bocado, se sentiram sexualmente atraídos e estão a manter uma relação sexual . Proposição complexa
- 58 Todos vereis o mesmo vídeo, todos estareis a ver o mesmo estímulo e no entanto é muito provável , no entanto é muito provável que a resposta de excitação , a resposta de excitação que estivéssemos vivenciando nos indicaria que existiriam diferenças entre uns e outros em função da informação que tínheis recebido previamente, porque estareis a interpretar o estímulo de forma diferente . Proposição híbrida
- 59 Evidentemente, nós interpretamos, atribuímos significados em função habitualmente dos nossos conhecimentos e da experiência prévia que temos relativamente a esses estímulos . Proposição híbrida
- 60 Parece claro que a forma em que interpretamos , *insisto*, a forma em que interpretamos esses estímulos está claramente condicionando a resposta fisiológica. Proposição complexa
- 61 Estou-vos a falar sobre condicionar a resposta fisiológica em si, não de outras coisas. Proposição simples  
**Professor:** Que grupo dos que estava a falar poderia provavelmente registar maiores níveis de excitação, pensai, em geral?  
**Alunos:** O terceiro  
**Professor:** Porquê? (Pausa de espera do professor)  
**Alunos:** (coro de vozes)
- 62 **Professor:**  
*Claro*, existe uma multitude de variáveis que tem que ver com a informação que temos e com a experiência que temos relativamente ao nosso conjunto de estímulos .
- 63 Mas para a maior parte dos sujeitos, e assim parece, normalmente quando se faz este tipo de investigações, pois, certamente, a situação mais atractiva para a gente, a mais atractiva , a que gera maiores possibilidades de excitação, costuma ser , como alguém dizia, a terceira, visto que às primeiras, às primeiras, às duas primeiras habitualmente lhes estamos, lhes estamos associando mensagens, mensagens que na nossa sociedade têm, tendem a ter conotações mais negativas, tanto numa situação como na outra . Proposição complexa
- 64 Essas conotações negativas que, insisto, relativamente a este tipo de interacções, estariam provavelmente condicionando a nossa resposta fisiológica em termos negativos, de acordo? Proposição complexa  
**Alunos:** (silêncio aprobatório sem pausa de espera do professor)  
**Professor:** Intervenção implicitada

65	<b>Professor:</b> De modo que, insisto, em primeiro lugar é necessário admitirmos que os estímulos são sexuais na medida em que os percebemos como tais e lhes atribuímos esse significado.	13º Intercâmbio	Proposição complexa
66	Nessa medida têm o poder de eliciar a resposta sexual.		Proposição simples
67	E em segundo, a forma como interpretamos os estímulos vai condicionar de forma directa a nossa resposta fisiológica.		Proposição complexa
68	Há um problema que evidentemente temos muito menos controlado e que conhecemos normalmente .		Proposição complexa
69	É que, certamente, ante qualquer tipo de estímulo sexual, podemos fazer interpretações diversas, não apenas um único tipo de interpretações, mas antes podemos fazer interpretações diferentes em função da nossa experiência e por vezes essas interpretações podem ser contraditórias ou incompatíveis na altura de tentarmos dar-nos conta de como é a forma como interpretamos , a forma como nos situamos ante os estímulos .		Proposição híbrida
70	Devemos ter claro que essas interpretações por vezes, insisto, podem ser incompatíveis ou contraditórias.		Proposição complexa
71	O estímulo , o mesmo estímulo num sujeito pode estar resultando, para que entendais, por uma lado atractivo e por outro lado, por exemplo, esse estímulo pode estar a provocar alguma resposta de medo .		Proposição composta
72	Pode resultar atractivo mas ao mesmo tempo dar-nos medo ou fazer-nos sentir culpados em virtude de alguma experiência que possamos ter tido .		Proposição híbrida
73	Evidentemente, essas interpretações que podem estar gerando contradições ou incompatibilidades vão condicionar e afectar finalmente a resposta sexual		Proposição complexa
74	Quer dizer, parece fácil desatar a pensar que, se eu interpreto positivamente, se atribuo significados positivos a essa experiência, isso irá favorecer os processos de excitação. <b>Alunos: (Rumores)</b>		Proposição complexa
75	<b>Sim</b> , mas o que estou a dizer é que nem sempre a situação é tão simples ou tão fácil de analisar porque as interpretações não são únicas .		Proposição complexa
76	Podem ser variadas e por vezes podem existir elementos de contradição ou de incompatibilidade entre essas interpretações , de acordo? Quereis fazer algum comentário ou tendes alguma dúvida sobre isto? <b>Alunos: (rumores)</b> <b>Professor:</b> Está tudo clarinho .... Alegramo-nos.		Proposição composta

77	<b>Professor:</b> Bem, o segundo , o segundo processo , o segundo processo de que Esnar nos fala tem que ver com , <b>diz ele</b> , as capacidades , as capacidades que o próprio sujeito tem num momento determinado para focalizar a sua atenção sobre, <b>eh?</b> , os estímulos ou sobre a situação em contexto sexual.	14º Intercâmbio	Proposição complexa
78	Vede, parece claro, parece claro que a possibilidade de que o sujeito , o sujeito preste atenção centre bem a sua atenção sobre as suas sensações durante a interação ou durante a resposta sexual, ou que centre a sua atenção sobre a situação em contexto sexual, são elementos que claramente incrementam ,incrementam, possibilitam que os processos de excitação fisiológica fiquem a ganhar.		Proposição complexa
79	E pelo contrário , está claro também, está claro que o facto de que o sujeito durante a interação sexual ou durante a sua resposta se distraia , se distraia, quer dizer pense, centre a sua atenção noutros aspectos que em nada têm que ver com a situação sexual ou com o que está sentindo, provoca uma diminuição, <b>eh?</b> , uma perda das possibilidades de excitação.		Proposição complexa
80	As experiências, experiências que se fizeram para, para avaliar estas coisas no laboratório, são na verdade um pouco suis generis e provocam-nos um pouco de riso, <b>não é?</b>		Proposição híbrida
81	São jocosas em certa medida.		Proposição simples
82	Mas certamente, bom, põem claramente de manifesto a importância destas ideias, a importância destas ideias , a importância que podem ter para o aumento da excitação nas sensações sexuais e pelo contrário a diminuição da excitação que se pode provocar se o sujeito altera o foco de atenção .		Proposição híbrida
83	Nas típicas experiências de laboratório que foram desenvolvidas para contrastar e comprovar estas , estas ideias pois tipicamente também se utiliza um paradigma parecido ao que comentava antes, <b>não é?</b>		Proposição complexa
84	Habitualmente os estímulos são do tipo visual .		Proposição simples
85	Aos sujeitos, é-lhes apresentado algum tipo de vídeo erótico, avalia-se, mede-se a sua resposta fisiológica mediante um registo Osicofisiológico e, <b>bom</b> , pois nestes paradigmas o que se faz é, num momento determinado, introduzir algum tipo de elemento distrator que pode ser muito variável		Proposição híbrida
86	Pois imaginai que estais a ver o vídeo erótico , está a ser registada a vossa resposta fisiológica e, num momento determinado, tendes uma paragem , o experimentador pede-vos para resolveres uma operação matemática, por exemplo uma das coisas que se fez na realidade .		Proposição híbrida

- 87 Então, *claro*, parece claro que na medida em que a tarefa aumenta em complexidade, a distração é maior e portanto provoca uma maior diminuição ou redução da resposta de excitação fisiológica .
- 88 Está claro que o focalizarmos por conseguinte nossa atenção em algo que não tem que ver com a situação ou com o contexto sexual ou com as sensações fisiológicas que se estão a receber, provocaria , *insisto*, uma diminuição da excitação e além disso , além disso , *insisto*, parece, parece que esta redução, diminuição da excitação teria ou seria em alguma medida linear em função do poder da tarefa distratora, quer dizer da complexidade da distração que enfrentamos .
- 89 Foram utilizados outros tipos de paradigmas além das operações matemáticas.
- 90 Chama-se a atenção do sujeito para que veja algum outro estímulo que aparece em outro lugar na sala, em fim qualquer tarefa, *insisto*, que suponha que o sujeito se vai distrair em alguma medida da situação ou do contexto sexual que foi criado.
- 91 Bem, relativamente ao tema da focalização há uma coisa, eh? há um aspecto interessante que vos queria comentar e que tem que ver com, bom,  
a ideia de que parece, parece que nestas investigações que foram realizadas à volta da focalização, foram frequentemente encontradas diferenças significativas entre homens e mulheres , entre homens e mulheres relativamente a aos estímulos para os quais eles focalizam mais tipicamente a atenção .
- 92 E a ideia geral, de algum modo, parece ser que os homens , os homens, em termos gerais, teriam maior tendência para focalizar a sua atenção, maior tendência para focalizar a sua atenção nas sensações, nas sensações fisiológicas , nas sensações fisiológicas, especificamente nas sensações fisiológicas nos genitais , enquanto as mulheres, enquanto as mulheres parecem que têm maior tendência para focalizar a atenção em aspectos relacionados com a situação e o contexto, *eh?* no qual se encontram, não tanto nas suas próprias sensações, *eh?* fisiológicas ...
- Q3 **Professor:** Qual pode ser a causa? Ocorre-vos alguma razão pela qual estas diferenças possam acontecer, que ao parecer são bastantes consistentes entre diversas investigações, ou seja que não são coisitas isoladas? A que pensais que estas diferenças se poderiam dever? Poderia existir alguma razão puramente biológica ou fisiológica, não?  
**Alunos:** (Coro de vozes)  
**Professor:** o quê?

Proposição híbrida

- Aluna: Poderia ser algo relacionado com o estilo de aprendizagem ...  
 Professor: mas relacionado com o estilo de aprendizagem, em que sentido?  
 Aluna: (Intervenção não inteligível)  
 Professor: : Parece-te que um explicação possível poderia ser .. uma possível ... poderia ser que, por certo, no nosso contexto cultural, parece que é mais fácil e é reforçado em maior medida, ou seja que os rapazes, por exemplo, explorem os seus genitais, os reconheçam, tenham mais experiência relativamente ....
- Q4 Aluna: (intervenção não inteligível na gravação. Tal acontece porque o micro está preso ao professor)  
 Professor: Intervenção implícita
- 93 E porém é verdade que ainda hoje em dia muitas raparigas, muitas jovens , quando quando falamos com elas, é verdade que têm uma experiência essencialmente difusa dos seus próprios genitais e das sensações que estes lhes podem originar , porque, porque então talvez, não tenham tido os mesmos reforços relativamente à descoberta, à exploração etc. 15º intercâmbio Proposição complexa
- 94 Mas também existe uma razão provavelmente poderia existir uma razão puramente biológica que é, o como estão situados os nossos genitais, o como estão situados os nossos genitais e a relevância que pode ter o campo perceptivo . Proposição complexa
- 95 É evidente que o rapaz ou o homem percebem directamente e observam os seus genitais no momento em que considerarem como é a sua excitação Proposição complexa
- 97 Isso poderia dificultar, eh?, em alguma medida, eh?, a possibilidade de se fixar mais nesse tipo de sensações Proposição simples
- 98 Na realidade parece claro que quando estamos a falar da , a associação que existe entre a resposta de excitação objectiva e o grau em que o sujeito se dá conta que está excitado ao nível subjectivo, é verdade que as correlações são bastante mais altas nos homens que nas mulheres ... que quando se está a registar fisiologicamente a excitação e dizemos ao sujeito, que por exemplo numa escala de um a dez, pontue o seu grau de excitação ao nível subjectivo . Proposição complexa
- 99 A relação entre essa valoração subjectiva e a excitação fisiológica, na verdade, costuma ser muito mais aproximada nos homens que nas mulheres, nas quais há muita mais diferença entre a sua excitação medida fisiologicamente e a excitação que estão percebendo ao nível subjectivo . Proposição complexa
- 100 Quer dizer, cabe pensar que existe uma combinação de ambos factores . Proposição complexa
- 101 A ideia de que desde um ponto de vista biológico, ao homem lhe é mais fácil e por conseguinte o seu maior campo perceptivo possa ter maior relevância, maior presença com os genitais, e que por sua vez os processos de socialização tenham reforçado em maior medida a percepção dos sentimentos vinculados á genitalidade nos rapazes que nas raparigas, faz com que ambas as posições tenham algo a dizer-nos sobre estas diferenças . Proposição complexa

- 102 Em qualquer caso em qualquer caso é importante e interessante talvez, a ideia de que provavelmente deveríamos ensinar a favorecer , ensinar a favorecer
- que tanto , tanto nos homens como nas mulheres, tanto os rapazes como as raparigas , focalizem a sua atenção, prestem atenção, tanto às suas sensações genitais como aos estímulos situacionais, ao contexto
- no qual a interação está a ter lugar ... porque parece claro que isso é muito mais funcional tanto para os homens como para as mulheres .
- Proposição complexa
- 103 Seria muito mais funcional, *explico-me*, e creio que ides entendê-lo facilmente.
- Proposição híbrida
- 104 Por exemplo o facto de que um homem focalize exclusivamente a sua atenção nas sensações genitais, para muitos homens isso pode ser disfuncional porque a focalização nas suas sensações genitais aumenta, pode aumentar a excitação fisiológica se a percepção que temos sobre essas sensações é positiva
- Proposição complexa
- 105 Mas se um homem está a ter algum problema com a sua erecção, por exemplo, o focalizar-se excessivamente nas suas sensações genitais , nos genitais isso fará provavelmente diminuir mais a sua excitação, entendei-lo ? (sem pausa)
- Proposição complexa
- Alunos: (Silêncio)
- Professor: Intervenção implicitada
- 106 Professor: 16º intercâmbio
- A ideia é que focalizar as suas sensações genitais, pode ser positivo , pode gerar um clima positivo, na medida em que a resposta genital está a ser positiva
- Proposição complexa
- 107 Mas se for negativa, o focalizar-se excessivamente na nossa resposta genital pode ter um efeito inibidor
- Proposição híbrida
- e, *de facto*, isso pode comprovar-se, tem-no sem dúvida.
- 108 Se nos focalizamos nos genitais e o nosso pénis não está a ter o nível de excitação adequado, isso pode fazer que se iniba algo mais o processo de excitação.
- Proposição complexa
- 109 Neste caso seria muito mais recomendável centrar e focalizar a atenção noutros aspectos, noutros estímulos, não exclusivamente nos genitais, *de acordo?*
- Proposição simples
- Alunos: (Silencio apreatório)
- Professor: Intervenção implicitada
- 110 Professor: 17º Intercâmbio
- Nas mulheres aconteceria o mesmo.
- Proposição simples
- 111 O facto , *insisto*, de que não haja correlações importantes entre o seu nível de excitação fisiológica e a sua percepção subjectiva está a indicar-nos que nelas existem dificuldades
- Proposição híbrida

- no momento de perceber essas sensações e por conseguinte se fossemos capazes de as ajudar a focalizar também mais a sua atenção nessas sensações mais especificamente genitais, muito provavelmente poderíamos favorecer o processo de excitação fisiológica, entendeis-me?
- 112 Ao nível físico, provavelmente é muito importante focalizar a atenção tanto nas próprias sensações corporais, genitais enquanto estímulos, em indícios contextuais ou situacionais no momento de proceder a potenciar a resposta fisiológica. De acordo? Alguma dúvida com isto, relativamente a este tema?
- Alunos:** (Silêncio após pausa de espera do professor)
- Professor:** Intervenção implicitada
- 113 **Professor:** 18º Intercâmbio
- Bem*, pois então deixo-o simplesmente equacionado e amanhã continuamos com ele.
- 114 O terceiro de que Esnar nos fala , *recordai*, era o papel que podem jogar os processos afectivos e especialmente a ansiedade, o papel da ansiedade.
- 115 Relativamente á abordagem inicial que tradicionalmente, tradicionalmente sobretudo os clínicos, os terapeutas sexuais têm insistido, têm insistido de forma muito importante na ideia de que a maior parte dos problemas das disfunções sexuais, problemas portanto ligados à excitação ou ao orgasmo ... em última análise, tende presente, o que nos diziam é que provavelmente, em última análise, estariam causados pela ansiedade, ou seja o antecedente imediato, o antecedente imediato dos problemas sexuais relativamente à excitação ou ao orgasmo, *insisto*, seria a ansiedade
- 116 Em última análise, tende presente, o que nos diziam é que provavelmente, em última análise estariam causados pela ansiedade, ou seja o antecedente imediato, o antecedente imediato dos problemas sexuais relativamente à excitação ou ao orgasmo, *insisto*, seria a ansiedade .
- É assim uma ideia presente de forma clara sobretudo fornecida pelos clínicos e pelas terapêuticas sexuais.
- 118 No entanto, tal como vamos ver amanhã, este é um tema discutível, é um tema discutível, se de facto tivermos em conta que na actualidade dispomos de conhecimentos e de dados que nos permitem relativizar esta ideia, inclusivamente em ocasiões defender que o papel da ansiedade, em muitos casos, pode ser outro e não sempre única e exclusivamente inibitório , *de acordo?*

**Professor:** De acordo?

**Alunos:** (Silêncio aporobatório, com pausa prévia de espera do professor)

119 Então amanhã continuamos com esta, com esta história

Proposição  
simples

### Anexo 3 - Proposições simples e conectores/articuladores

	Segmento textual	Conector intra-proposicional	Conector inter-proposicional	Tipo de proposição
5	Bem, para como ponto de partida há um modelo desenvolvido por Esnar.			Proposição simples
6	Este autor fala das três dimensões da resposta sexual ... recordai David Esnar.			Proposição simples
13	<b>Então</b> a ideia seria ...		Então (Articulador conclusivo)	Proposição simples
21	Isto vai ajudar-nos...			Proposição simples
29	Exacto			Proposição simples
30	Ah , não, não, não, é que é psicológico.			Proposição simples
31	Trata-se de um erro de transcrição simplesmente			Proposição simples
33	Sim, sim, sim, o modelo do 'quantum' da função sexual.			Proposição simples
36	É a táctil exclusivamente			Proposição simples
49	Apenas, insisto, o estímulo táctil nos genitais pode ter alguma possibilidade de estímulo incondicionado.			Proposição simples
62	Estou-vos a falar sobre condicionar a resposta fisiológica em si, não de outras coisas.			Proposição simples
67	<b>Nessa medida</b> têm o poder de eliciar a resposta sexual.		Nessa medida (Articulador conclusivo)	Proposição simples
82	São jocosas em certa medida.			Proposição simples
85	Habitualmente os estímulos são do tipo visual.			Proposição simples
90	Foram utilizados outros tipos de paradigmas além das operações matemáticas.			Proposição simples
98	Isso poderia dificultar, eh? em alguma medida, eh?, a possibilidade de se fixar mais nesse tipo de sensações.			Proposição simples

- |     |   |                                 |                    |
|-----|---|---------------------------------|--------------------|
| 110 | Neste caso seria muito mais recomendável centrar e focalizar a atenção noutros aspectos, noutros estímulos, não exclusivamente nos genitais, de acordo? |                                 | Proposição simples |
| 111 | Nas mulheres aconteceria o mesmo.   |                                 | Proposição simples |
| 118 | É <b>assim</b> uma ideia presente de forma clara sobretudo fornecida pelos clínicos e pelas terapêuticas sexuais [P].                                   | assim (Articulador conclusivo ) | Proposição simples |
| 120 | <b>Então</b> amanhã continuamos com esta, com esta história.  | Então (Arg conclusivo)          | Proposição simples |

**Anexo 4 - Discurso da condição A: proposições compostas e conectores/articuladores (Pc = parte componente).**

	Segmento textual	Conector intra-proposicional	Conector inter-proposicional	Tipo proposição	de
20	Neste caso, o sujeito chega ao limiar de excitação [Pc1]			Proposição composta	
	<b>mas</b> não chega ao limiar orgástico [Pc2].	<b>mas</b> (articulador contrastivo)			
23	E, logicamente, a contribuição tanto do estímulo físico como do estímulo psicológico é muito variável igualmente de uns sujeitos para outros [Pc1]		<b>E</b> (articulador aditivo)	Proposição composta	
	e também (elipse de “é muito variável”) de umas situações para outras no mesmo sujeito [Pc2]	<b>e também</b> (articulador aditivo)			
34	Bem, como vedes, como vedes, é um modelo simples, muito simples [Pc1],				
	<b>mas</b> é um modelo [Pc2] que nos está chamando claramente a atenção sobre a necessidade de ter em conta esses processos psicológicos na altura de falar, eh?, da possibilidade de excitação, da possibilidade de excitação ou da possibilidade de conseguir uma resposta orgástica na interação sexual,eh?	<b>mas</b> (articulador contrastivo)		Proposição composta	
72	O estímulo, o mesmo estímulo num sujeito pode estar resultando, para que entendais, por uma lado atractivo [Pc1]			Proposição composta	
	e por outro lado, <b>por exemplo</b> , esse estímulo pode estar a provocar alguma resposta de medo [Pc2].	<b>e por exemplo</b> (articulador exemplificativo)			
77	Podem ser variadas [Pc1]			Proposição composta	
	e por vezes podem existir elementos de contradição ou de incompatibilidade entre essas interpretações [Pc2]	<b>e</b> (Articulador aditivo)			

114

Bem, pois então deixo-o  
simplesmente equacionado

e amanhã continuamos com ele.

e (art aditivo)

pois então  
(articulador  
conclusivo)

Proposição  
composta

**Anexo 5 - Proposições complexas e conectores/articuladores.**

**Legenda:**

Op= Oração principal; Os= Oração subordinada; Oc= Oração coordenada

	Texto	Componente oracional	Conector intra-proposicional	Conector inter-proposicional	Tipo de proposição
3	Coisas como [Op] , quando podemos considerar [Os1→Op] que uma estimulação é eficaz ou efectiva[Os2], ou quais são os processos, como digo, psicológicos [Os3→Op] que poderiam estar implicados[Os4],eh? e que portanto podem condicionar [Os5] ou estar associados à resposta fisiológica [Os6], de acordo?	Oração principal Subordinada 1 Subordinada 2 Subordinada 3 Subordinada 4 Subordinada 5 Subordinada 6	quando (articulador temporal)  ou (articulador alternativo)		Proposição complexa
8	Este autor, tal como vos digo, então desenvolve um modelo muito sensível e muito simples [Op ....]	Oração principal Subordinada		então (articulador conclusivo)	Proposição complexa
9	que nos serve um pouco de entrada para falar de todos estes processos psicológicos implicados na resposta sexual. [Os]. Tal como vos digo, de algum modo, [Op ..] no momento de considerar a resposta fisiológica de excitação ou de orgasmo [Os1], necessitamos de ter em conta diversos limiares diversos limiares fisiológicos[...Op], a partir dos quais a estimulação deixaria de ser eficaz e efectiva [Os2].	Oração principal Subordinada 1 Subordinada 2	no momento de (articulador temporal)		Proposição complexa

10	Quer dizer que o total de excitação [Op...]	Oração principal		Quer dizer (articulador explicativo)	Proposição complexa
	que uma pessoa está a receber num momento determinado [Os1]	Subordinada 1			
	pode ou não alcançar o limiar necessário [...Op cont]				
	para que se desencadeie uma resposta de orgasmo [Os2].	Subordinada 2		para que (articulador final)	
11	Neste caso [Op ]	Oração principal			Proposição complexa
	que se apresenta aqui [Os1],	Subordinada 1			
	o total de estimulação [Op... cont]				
	que a resposta recebe [Os2]	Subordinada 2			
	estaria superando o limiar necessário [...Op1 cont]				
	para que a excitação fisiológica [Os3] estaria superando o limiar necessário [... Op1 cont]	Subordinada 3		para que (articulador de fim)	
	para que se produzisse uma resposta orgástica. [Os4]	Subordinada 4		para que (articulador de fim)	
14	Devemos considerar [Op]	Oração principal			Proposição complexa
	que existem diversos limiares para a excitação e para o orgasmo [Os]	Subordinada			
16	Bem, a segunda ideia [Op ...]	Oração principal			
	que nos vai ser útil [Os1] para entender a importância dos processos psicológicos	Subordinada 1			Proposição complexa
	é justamente [...Op cont]				
	que ele apresenta [Os2] ...	Subordinada 2			
17	Este autor apresenta no seu modelo [Op ...],	Oração principal			Proposição complexa
	a que chama 'quantum' [Os],	Subordinada			
	o modelo do 'quantum' da função sexual 'quantum' da função sexual [...Op cont]				

18	Ele diz-nos no modelo [Op1 ...] que esse total de estimulação [Os1] que o sujeito recebe [Os2], (elipse de que) o total de estimulação é o máximo de estimulação [Os→Op2] que o sujeito está a receber num momento determinado [Os4] e que vai a dever-se tanto ao estímulo físico, tanto ao estímulo físico como à estimulação Osicológica [Os5], explico-me ..	Oração principal Subordinada 1 Subordinada 2 Subordinada 3 Subordinada 4 Subordinada 5			Proposição complexa
19	Este sujeito, por exemplo, dizia [Op] que o total de estimulação, logicamente é o tempo máximo [Os1→Op] ]	Oração principal Subordinada 1		por exemplo (art exemplificativo / explicativo)	Proposição complexa
25	que ele está a receber [Os2] Mas o estímulo físico, insisto, eh?, o estímulo físico [Op ...] que se proporciona [Os]	Subordinada 2 Oração principal Subordinada		Mas (articulador contrastivo)	Proposição complexa
28	é fundamentalmente o estímulo táctil, não outros [...Op]. Finalmente considera-se também o papel importante [Op1] que pode jogar [Os1] e que joga de facto a ansiedade eh?, como processo, eh?, psicológico [Os2→Op] que estaria a condicionar, eh?, a resposta sexual [Os3]	Oração principal Subordinada 1 Subordinada 2 Subordinada 3		e (articulador aditivo)	Proposição complexa

32	É estimulação física [Op]	Oração principal		Proposição Complexa
	que, repito, seria fundamentalmente o estímulo táctil mais a estimulação psicológica, eh?, em virtude dos processos, eh?, cognitivos e afectivos [Os→Op]	Subordinada 1		
	que estão implicados na resposta sexual, [Os2] de acordo?	Subordinada 2		
35	Porque em definitivo, ele está-nos dizendo [Op]	Oração principal	Porque (Articulador Explicativo)	Proposição complexa
	qual é a estimulação [Os1/Op]	Subordinada 1		
	que recebemos ao nível físico, a táctil [Os2], eh?	Subordinada 2		
37	O resto, o resto, eh? vem dado por tudo o [Op ... ]	Oração principal		Proposição complexa
	que nós recebemos [Os1],	Subordinada 1		
	(elipse de “tudo o que”) processamos [Os2],	Subordinada 2		
	(elipse de “tudo o que”) interpretamos [Os3]	Subordinada 3		
	os estímulos, a situação, o contexto [...Op ... ]			
	no qual nos encontramos [Os4]	Subordinada 4		
	pela capacidade [...Op ...]			
	que nós temos em focalizar e centrar a nossa atenção nisso [Os5→Op]	Subordinada 5		
	que está acontecendo nesse tipo de estimulação sexual [Os6]	Subordinada 6		
	e bem agora pela resposta afectiva eh?, ansiedade, atracção, etc. [...Op]	Subordinada 7		

	que estamos nesse momento sentindo relativamente ao (Os7)			
39	que está acontecendo [Os8]. O modelo servir-nos-ia de base para analisar, para apresentar alguns desses processos psicológicos [Op]	Subordinada 8 Oração principal		Proposição complexa
	que, bom, se estudaram ou [Os1]	Subordinada 1	ou (articulador alternativo)	
	que melhor conhecemos relativamente à resposta sexual [Os2]	Subordinada 2		
40	E ao princípio dizíamos [Op1]	Oração principal	E (articulador aditivo)	Proposição complexa
	que Esnar faz referência [Os1→Op2] ao	Subordinada 1		
	que seria a percepção e atribuição de significados aos estímulos [Os2]	Subordinada 2		
42	Mas entrada, percepção, interpretação ... de estímulos são os três processos de [Op]	Oração principal	Mas (articulador contrastivo)	Proposição complexa
	que o autor fala. [Os]	Subordinada		
43	Digo que em princípio tínhamos dito [Op],	Oração principal		Proposição complexa
	tínhamos dito (Op)	Oração principal (justaposta)		
	que o estímulo táctil aplicado aos genitais é susceptível de provocar uma resposta reflexa de excitação, lembrais-vos?	Subordinada		
45	Uma pessoa nua, uma pessoa não é só por si um estímulo [Op]	Oração principal		Proposição complexa
	que provoca em qualquer pessoa uma reacção sexual [Os]	Subordinada		
47	Quer dizer, a maior parte dos estímulos [Op ..]		Quer dizer (articulador explicativo)	Proposição complexa
	que chamamos sexuais, insisto, (Os1)	Subordinada 1		
	são sexuais [..Op]			
	na medida em que nós os percebemos [Os2]	Subordinada 2		
	e lhes atribuímos um significado sexual [Os3].	Subordinada 3	e (Art aditivo)	

48	Por conseguinte, são estímulos a [Op]	Oração principal		Por conseguinte (Art conclusivo)	Proposição complexa
	que aprendemos dar significado sexual [Os1],	Subordinada 1			
	são estímulos aprendidos [Os2]	Subordinada 2			
51	É evidente [Op1]	Oração principal			Proposição complexa
	que a percepção e a interpretação [Os1→Op ...]	Subordinada 1			
	que eu faço de um estímulo em tanto ou quanto estímulo sexual [Os2],	Subordinada 2			
	é o (Os1 Cont)				
	que possibilita [Os3]	Subordinada 3			
	ou torna possível [Os4]	Subordinada 4			
	que o estímulo gere em mim uma resposta sexual, de acordo?	Subordinada (substantiva)	5	ou (Articulador alternativo)	
52	Existe um montão de trabalhos em investigações, montão de trabalhos em investigações [Op1]	Oração principal			Proposição complexa
	que nos fazem ver claramente as formas [Os1→Op2]	Subordinada 1			
	como, eh?, se vê condicionada [Os2],	Subordinada 2			
	se pode ver condicionada a nossa resposta sexual fisiológica a partir do tipo de interpretações [Os3→Op]	Subordinada 3			
	que fazemos dos estímulos, eh? [Os4]	Subordinada 4			
53	Montão, para o que o entendais, por exemplo em algumas experimentações típicas [Op]	Oração principal		por exemplo (articulador confirmativo ou exemplificativo)	Proposição complexa
	que são feitas em, em experimentações psicofisiológicas [Os].	Subordinada			
55	Pois imaginai [Op]	Oração principal		Pois (Articulador explicativo)	Proposição complexa
	que estamos nesta situação [Os1→Op]	Subordinada 1			

55	que já é difícil, neste tipo de situação [Os2]	Subordinada 2	Pois (Articulador explicativo)	Proposição complexa
	Pois imaginai [Op]	Oração principal		
55	que estamos nesta situação [Os1→Op]	Subordinada 1 (	Pois (Articulador explicativo)	Proposição complexa
	que já é difícil, neste tipo de situação [Os2]	Subordinada 2		
57	Pois imaginai [Op]	Oração principal	E (Articulador aditivo)	Proposição complexa
	que estamos nesta situação [Os1→Op]	Subordinada 1		
58	que já é difícil, neste tipo de situação [Os2]	Subordinada 2	por exemplo (articulador e-xemplificativo)	Proposição complexa
	A outros , a outro grupo vou dizer-vos[Op]	Oração principal		
61	que vamos ver uma relação sexual [Os1→Op]	Subordinada 1	E (Articulador aditivo)	Proposição complexa
	na qual aparece um cavalheiro com uma prostituta, por exemplo [Os2]	Subordinada 2		
61	E a outro grupo vamos dizer-lhe [Op1]	Oração principal	e (articulador aditivo)	Proposição complexa
	que [Os1],	Subordinada 1		
61	no que vamos ver [Os2],	Subordinada 2	e (articulador aditivo)	Proposição complexa
	há um par com um moço e uma moça [ ....Os1 cont]	Subordinada 3		
61	que se conheceram há um bocado [Os3],	Subordinada 3	e (articulador aditivo)	Proposição complexa
	se sentiram sexualmente atraídos [Os4]	Subordinada 4		
61	e estão a manter uma relação sexual [Os5].	Subordinada 5	e (articulador aditivo)	Proposição complexa
	Parece claro que a forma [Op ...]	Oração principal		
61	em que interpretamos [Os1], insisto,	Subordinada 1	e (articulador aditivo)	Proposição complexa
	a forma [...Op ]	Subordinada 1		
61	em que interpretamos esses estímulos [Os2]	Subordinada 2	e (articulador aditivo)	Proposição complexa
	está claramente condicionando a resposta fisiológica [...Op]	Subordinada 2		

63	Claro, existe uma multitude de variáveis [Op]	Oração principal			Proposição complexa
	que tem que ver com a informação [Os1→Op]	Subordinada 1			
	que temos e com a experiência [Os2→Op]	Subordinada 2			
	que temos relativamente ao nosso conjunto de estímulos [Os3].	Subordinada 3			
64	Mas para a maior parte dos sujeitos, e assim parece, normalmente [Op ...]	Oração principal		Mas (Articulador contrastivo)	Proposição complexa
	quando se faz este tipo de investigações [Os1],	Subordinada 1	Quando (articulador temporal)		
	pois, certamente, a situação mais atractiva para a gente, a mais atractiva, a [ ...Op...]		pois (articulador explicativo)		
	que gera maiores possibilidades de excitação [Os2],	Subordinada 2			
	costuma ser [... Op ... ], como alguém dizia,				
	a terceira [... Op],				
	visto que às primeiras, às primeiras, às duas primeiras habitualmente lhes estamos [Os3],	Subordinada 3	visto que (articulador causal)		
	lhes estamos associando mensagens, , mensagens [Os4→Op]	Subordinada 4			
	que na nossa sociedade têm [Os5],	Subordinada 5			
	tendem a ter conotações mais negativas, tanto numa situação como na outra [Os6].	Subordinada 6			
65	(elipse de “são”) Essas conotações negativas [Op]	Oração principal			Proposição complexa
	que, insisto, relativamente a este tipo de interacções, estariam provavelmente condicionando a nossa resposta fisiológica em termos negativos,b de acordo? [Os]	Subordinada			

66	De modo que, insisto, em primeiro lugar é necessário admitirmos [Op]	Oração principal		De modo que (articulador conclusivo)	Proposição complexa
	que os estímulos são sexuais [Os1]	Subordinada 1			
	na medida em que os percebemos como tais (Os2)	Subordinada 2		e (articulador aditivo)	
	e lhes atribuímos esse significado [Os3]	Subordinada 3			
68	E, em segundo, a forma [Op ...]	Oração principal		E (articulador aditivo)	Proposição complexa
	como interpretamos os estímulos [Os]	Subordinada			
	vai condicionar de forma directa a nossa resposta fisiológica [... Op].				
69	Há um problema [Op]	Oração principal			Proposição complexa
	que evidentemente temos muito menos controlado [Os1]	Subordinada 1			
	e que conhecemos normalmente [Os2].	Subordinada 2		e (articulador aditivo)	
71	Devemos ter claro [Op]	Oração principal			Proposição complexa
	que essas interpretações por vezes, insisto, podem ser incompatíveis ou contraditórias [Os].	Subordinada			
74	Evidentemente, essas interpretações [Op ...]	Oração principal			Proposição complexa
	que podem estar gerando contradições ou incompatibilidades [Os]	Subordinada 1			
	vão condicionar e afectar finalmente a resposta sexual [... Op]				
75	Quer dizer, parece fácil desatar a pensar [Op1]	Oração principal		Quer dizer (articulador explicativo)	Proposição complexa
	que [Os1],	Subordinada 1			
	se eu interpreto positivamente [Os2f],	Subordinada 2		se (articulador condicional)	
	se atribuo significados positivos a essa experiência [Os3],	Subordinada 3		se (articulador condicional)	
	isso irá favorecer os processos de excitação [ ... Os1 cont].				

76	Sim, mas o [Op ...]	Oração principal	mas (articulador contrastivo)	Proposição complexa
	que estou a dizer [Os]	Subordinada 1		
	é [ ... Op]			
	que nem sempre a situação é tão simples ou tão fácil de analisar [Os2]	Subordinada 2		
	porque as interpretações não são únicas [Os3].	Subordinada 3	porque (articulador causal)	
78	Bem, o segundo, o segundo processo, o segundo processo de [Op ...]	Oração principal		Proposição complexa
	que Esnar nos fala [Os1]	Subordinada 1		
	tem que ver com [... Op...], diz ele, as capacidades, as capacidades[...Op]			
	que o próprio sujeito tem num momento determinado para focalizar a sua atenção sobre, eh?, os estímulos ou sobre a situação em contexto sexual [Os2].	Subordinada 2		
79	Vede, parece claro [Op],	Oração principal		Proposição complexa
	parece claro [Op]	Oração justaposta		
	que a possibilidade [Os1→Op]	Subordinada 1		
	de que o sujeito, o sujeito preste atenção [Os2],	Subordinada 2		
	centre bem a sua atenção sobre as suas sensações durante a interação ou durante a resposta sexual [Os3],	Subordinada 3		
	ou que centre a sua atenção sobre a situação em contexto sexual [Os4],	Subordinada 4	ou (articulador alternativo)	
	são elementos [...Os1→Op]			
	que claramente incrementam [Os5],	Subordinada 5		
	incrementam [Os6],	Subordinada 6		
	possibilitam [Os7]	Subordinada 7		
que os processos de excitação fisiológica fiquem a ganhar [Os8]	Subordinada 8			

80	E pelo contrário, está claro também, [Op]	Oração principal	E pelo contrário (Art Contrastivo / adversativo)	Proposição complexa	
	está claro [Op]	Oração justaposta			
	que o facto [Os1→Op]	Subordinada 1			
	de que o sujeito durante a interação sexual ou durante a sua resposta se distraia [Os2],	Subordinada 2			
	se distraia [Os3],	Subordinada 3			
	quer dizer pense [Os4],	Subordinada 4			quer dizer (articulador explicativo)
	centre a sua atenção noutros aspectos [Os5→Op]	Subordinada 5			
que em nada têm que ver com a situação sexual					
ou com o [Os6]	Subordinada 6				
que está sentindo [Os7],	Subordinada 7	ou (articulador alternativo)			
84	provoca uma diminuição [ ...Os1], eh?, uma perda das possibilidades de excitação.				
	Nas típicas experiências de laboratório [Op...]	Oração principal		Proposição complexa	
	que foram desenvolvidas para contrastar e comprovar estas, estas ideias [Os1]	Subordinada 1			
	pois tipicamente também se utiliza um paradigma parecido ao [..Op]	Subordinada 2	pois também) (articulador explicativo)		
	que comentava antes,[Os2] não é?				
91	Chama-se a atenção do sujeito [Op]	Oração principal		Proposição complexa	
	para que veja algum outro estímulo [Os1→Op]	Subordinada 1			
	que aparece em outro lugar na sala, em fim qualquer tarefa insisto, [Os2→Op],	Subordinada 2			
	que suponha [Os3]	Subordinada 3			
	que o sujeito se vai distrair em alguma medida da situação ou do contexto sexual [Os4→Op]	Subordinada 4			
	que foi criado [Os5]	Subordinada 5			

92	Bem, relativamente ao tema da focalização há uma coisa [Op] eh? ,	Oração principal			
	há um aspecto interessante [Op]	Oração principal (justaposta)			Proposição complexa
	que vos queria comentar [Os1]	Subordinada 1			
	e que tem que ver com, bom, a ideia [Os2] de	Subordinada 2		e (Art aditivo)24	
	que parece [Os3],	Subordinada 3			
	parece [Os4]	Subordinada 4			
	que nestas investigações [Os5→Op]	Subordinada 5			
	que foram realizadas à volta da focalização [Os6]	Subordinada 6			
	foram frequentemente encontradas diferenças significativas entre homens e mulheres , entre homens e mulheres [r]relativamente a, aos estímulos [... Os5→Op]				
	para os quais eles focalizam mais tipicamente a atenção [Os7].	Subordinada 7			
94	E porém é verdade [Op]	Oração principal		E porém Art contrastivo))	Proposição complexa
	que ainda hoje em dia muitas raparigas, muitas jovens [Os1],	Subordinada 1			
	quando, quando falamos com elas [Os2],	Subordinada 2		quando (articulador temporal)	
	é verdade [Op]	Oração principal (justaposta)			
	que têm uma experiência essencialmente difusa dos seus próprios genitais e das sensações [Os3→Op]	Subordinada 3			
	que estes lhes podem originar [Os4],	Subordinada 4			
	porque, porque então talvez, não tenham tido os mesmos reforços relativamente à descoberta, à exploração etc. [Os5]	Subordinada 5		porque (articulador causal) então (Art conclusivo)	

95	Mas também existe uma razão [Op],	Oração principal		Mas também (Art contrastivo)	Proposição complexa
	provavelmente poderia existir uma razão puramente biológica [Op]	Oração justaposta			
	que é, o como estão situados os nossos genitais [Os2],	Subordinada 1			
	o como estão situados os nossos genitais e a relevância [Os3→Op]	Subordinada 2			
	que pode ter o campo perceptivo [Os3].	Subordinada 3			
96	É evidente [Op]	Oração principal			Proposição complexa
	que o rapaz ou o homem percebem directamente [Os1]	Subordinada 1			
	e observam os seus genitais [Os2]	Subordinada 2	e (articulador aditivo)		
	no momento em que considerarem [Os3]	Subordinada 3	no momento em que (articulador temporal)		
	como é a sua excitação [Os4]	Subordinada 4			
97	A mulher, porém, tem [Op1]	Oração principal		porém (articulador contrastivo)	Proposição complexa
	que confiar, para considerar as suas sensações, no nível de lubrificação, expansão vaginal, etc. ... e noutros sinais [Os1→Op]	Subordinada 1			
	que não são perceptíveis visualmente [Os2]	Subordinada 2			
99	Na realidade parece claro [Op1]	Oração principal			Proposição complexa
	que [Os1]	Subordinada 1			
	quando estamos a falar da , a associação [Os2→Op]	Subordinada 2	Quando (articulador temporal)		
	que existe entre a resposta de excitação objectiva e o grau [Os3→Op]	Subordinada 3			
	em que o sujeito se dá conta [Os4]	Subordinada 4			
	que está excitado ao nível subjectivo [Os5],	Subordinada 5			
	é verdade [...Os1]				

	que as correlações são bastante mais altas nos homens que nas mulheres que [Os6]			
	quando se está a registar fisiologicamente a excitação [Os7]	Subordinada 6	Quando (articulador temporal)	
	e dizemos ao sujeito [Os8] ,	Subordinada 7 (adverbial temporal)	e (articulador aditivo)	
	que, por exemplo, numa escala de um a dez, pontue o seu grau de excitação ao nível subjectivo [Os9].		por exemplo (articulador de exemplificação)	
100	A relação entre essa valoração subjectiva e a excitação fisiológica, na verdade costuma ser muito mais aproximada nos homens que nas mulheres [Op],	Oração principal		Proposição complexa
	nas quais há muita mais diferença entre a sua excitação medida fisiologicamente e a excitação [Os1→Op]	Subordinada 1		
	que estão percepcionando ao nível subjectivo [Os2].	Subordinada 2		
101	Quer dizer, cabe pensar [Op]	Oração principal	Quer dizer (articulador explicativo)	Proposição complexa
	que existe uma combinação de ambos factores [Os].	Subordinada		
102	A ideia [Op ..]	Oração principal		Proposição complexa
	de que desde um ponto de vista biológico, ao homem lhe é mais fácil [Os1]	Subordinada 1		
	e por conseguinte o seu maior campo perceptivo possa ter maior relevância, maior presença com os genitais [Os2],	Subordinada 2	e por conseguinte (articulador conclusivo)	
	e que por sua vez os processos de socialização tenham reforçado em maior medida a percepção dos sentimentos vinculados á genitalidade nos rapazes que nas raparigas [Os3]	Subordinada 3	e (Art aditivo)26	
	, faz [ ...Op]			
	com que ambas as posições tenham algo a dizer-nos sobre estas diferenças [Os4].	Subordinada 4		

103	Em qualquer caso, em qualquer caso é importante e interessante talvez, a ideia [Op1]	Oração principal		Proposição complexa
	de que provavelmente deveríamos ensinar a favorecer [Os1],	Subordinada 1		
	ensinar a favorecer [Os2]	Subordinada 2		
	que tanto , tanto nos homens como nas mulheres tanto os rapazes como as raparigas, focalizem a sua atenção [... Os3],	Subordinada 3		
	prestem atenção, tanto às suas sensações genitais como aos estímulos situacionais, ao contexto [Os4→Op]	Subordinada 4	porque (articulador causal)	
	no qual a interação está a ter lugar ... [Os5]	Subordinada 5		
	porque parece claro [Os6]	Subordinada 6		
	que isso é muito mais funcional tanto para os homens como para as mulheres [Os7].	Subordinada 7		
105	Por exemplo o facto de [Op ....]	Oração principal	Por exemplo (Art exemplificativo)	Proposição complexa
	que um homem focalize exclusivamente a sua atenção nas sensações genitais, [Os1]	Subordinada 1		
	para muitos homens isso pode ser disfuncional [...Op]		porque (articulador causal)	
	porque a focalização nas suas sensações genitais aumenta [Os2],	Subordinada 2		
	pode aumentar a excitação fisiológica [Os3]	Subordinada 3	se (articulador condicional)	
	se a percepção [Os4 ...]	Subordinada 4		
	que temos sobre essas sensações [Os5]	Subordinada 5		
106	é positiva [... Os4] Mas [Op...]	Oração principal	Mas (Art contrastivo)	Proposição complexa
	se um homem está a ter algum problema com a sua erecção, por exemplo [Os],	Subordinada	por exemplo	

	o focalizar-se excessivamente nas suas sensações genitais [f], nos genitais, isso fará provavelmente diminuir mais a sua excitação [...Op], entendei-lo?		(articulador exemplificativo)	
107	A ideia é [Op]	Oração principal		Proposição complexa
	que focalizar as suas sensações genitais, pode ser positivo [Os1],	Subordinada 1		
	pode gerar um clima positivo [Os2]	Subordinada 2		
	na medida em que a resposta genital está a ser positiva [Os2]	Subordinada 3	na medida em que (articulador causal)	
109	Se nos focalizamos nos genitais [Os1]	Subordinada 1	Se (articulador condicional)	Proposição complexa
	e (elipse de "se") o nosso pénis não está a ter o nível de excitação adequado [Os2],	Subordinada 2	e (Art aditivo)	
	isso pode fazer [Op]			
	que se iniba algo mais o processo de excitação [Os3].	Subordinada 3		
113	Ao nível físico, provavelmente é muito importante focalizar a atenção tanto nas próprias sensações corporais, genitais enquanto estímulos, em indícios contextuais ou situacionais [Op]	Oração principal		Proposição complexa
	no momento de proceder a potenciar a resposta fisiológica, de acordo? Alguma dúvida com isto, relativamente a este tema?	Subordinada 1	no momento de (articulador temporal)	
115	O terceiro [Op...]	Oração principal		Proposição complexa
	de que nos fala Esnar [Os], recordai,	Subordinada 1		
	era o papel [f] [...Op....]			
	que podem jogar os processos afectivos e especialmente a ansiedade [Os2], o papel da ansiedade.	Subordinada 2		
119	No entanto, tal como vamos ver amanhã,	Oração principal	No entanto (Art contrastivo)	Proposição complexa
	este é um tema discutível [Op],	Oração principal		

é um tema discutível [Op],	(justaposta)	Se (articulador condicional)
se facto tivermos em conta [Os1]	Subordinada 1	
que na actualidade dispomos de conhecimentos e de dados [Os2→Op]	Subordinada 2	
que nos permitem relativizar esta ideia, inclusivamente em ocasiões defender [Os3]	Subordinada 3	
que o papel da ansiedade, em muitos casos, pode ser outro e não sempre única e exclusivamente inibitório [Os4], de acordo?	Subordinada 4	

**Anexo 6: Proposições híbridas e conectores/articuladores.**

Legenda: Op= Oração principal; Os= Oração subordinada; Oc= Oração coordenada

		Tipo de proposição	Conector intra-proposicional entre orações	Conector inter-proposicional	Tipo de proposição
1	No último dia, lembrai-vos [Pp]	Proposição componente 1			Proposição híbrida
	que estivemos a falar da, dos, da experiência do desejo sexual e das possíveis componentes	Subordinada 1			
	desde o ponto de vista psicológico da experiência do desejo [Ps],	Subordinada 2			
	e [CD-aditivo] então [CD-Conclusivo] <sub>1</sub> no dia de hoje vamos começar então analisando alguns dos aspectos e os processos psicológicos [Pc1/Pp]	Proposição componente 2	e então (Art conclus)		
	que estão implicados de um modo ou outro na resposta da excitação e no orgasmo [Ps],	Subordinada 3			
	por conseguinte [CD-Conclusivo] <sub>3</sub> nas fases posteriores ao desejo, das que falámos [Pc2]. Recordai [Pc1/Pp]	Subordinada 4	por conseguinte (Art conclus)		
2		Proposição componente 1			Proposição híbrida
	que Master Jonshon e Kaplan e o resto dos autores [Ps1/Pp2]	Subordinada 1			
	que nos falaram das alterações fisiológicas na resposta sexual [Ps2],	Subordinada 2			
	pois basicamente [CD-explicativo] <sub>1</sub> consideravam [Pc2/Pp]	Proposição componente 2	pois (Art explicativo)		

	que dalgum modo ante algum tipo de estimulação ou de estímulo sexual, iam-se introduzindo uma série de respostas fisiológicas [f], problema [r] <sub>1</sub> [Ps1/Pp]	Subordinada 3	ou (Art altern)	
	que provavelmente eles não tiveram em conta	Subordinada 4		
12	ou [CD-alternativo] <sub>1</sub> não analisaram de forma específica [Ps2]. Mas [CD-contrastivo] <sub>1</sub> esse total de estimulação poderia ficar por aqui [Pc1]	Subordinada 5 (coordenada) Proposição componente 1		Mas (Art Contrastivo) Proposição híbrida
	e [CD-aditivo] <sub>3</sub> não alcançar o limiar de excitação [Pc2]	Proposição Componente 2	e (Art aditivo)	
	ou [CD-alternativo] <sub>3</sub> poderia ultrapassar o limiar de excitação, [Pc3/Pp1],	Proposição componente 3	ou (Art alternativo)	
	podendo chegar ao limiar necessário	Subordinada 1		
15	para que se desencadeasse o orgasmo [Ps1] # <sub>7</sub> E [CD-adição] <sub>4</sub> , evidentemente, esses limiares podem variar de um sujeito para outro [Pc1]	Subordinada 2 Componente 1		E (Art aditivo) Proposição híbrida
	e podem variar no mesmo sujeito,	Componente 2	e (Art aditivo)	Inserção parentética
22	dependendo de situações muito diferentes, circunstâncias, etc. ## <sub>2</sub> [Pc2] A ideia é [Pc1/Pp1 ....]	Subordinada 1 Componente 1		Proposição híbrida
	que esse total de estimulação [Ps1/Pp2]	Subordinada 1		
	que esse sujeito está a receber [Ps2]	Subordinada 2		
	não é apenas [Pc1/Pp2 ..], não é apenas função do estímulo físico [ Repetição de Pp1/Ps2]			

	que se lhe está aplicando [Ps3]	Subordinada 3		
	,  mas também [CD-aditivo] <sub>4</sub> o é da excitação psicológica [Pc2/Pp3]	Componente 2	mas (Art contrastivo)	
	que a esse mesmo sujeito se está proporcionando [Ps4].	Subordinada 4		
24	Pois [CD-conclusivo] <sub>7</sub> [fundamentalmente [f], fundamentalmente [r], na resposta sexual falamos do estímulo táctil [Pc1]	Componente 1	Pois (Art explicativo)	Proposição híbrida
	[eh?]			
	e [CD-aditivo] <sub>7</sub> não há outros estímulos físicos para além do estímulo táctil e as capacidades [Pc2/Pp]	Componente 2	e (Art aditivo)	
	que tem o sujeito de receber e processar essas sensações?][Ps]	Subordinada 1		
26	[eh # <sub>9</sub> A maior parte da estimulação [eh?], a maior parte da estimulação # <sub>10</sub> numa interação sexual, está-se projectando a partir da estimulação,	Componente 1		Proposição híbrida
	[insisto],  psicológica [Pc1]			
	e [CD-aditivo] <sub>8</sub> o considerar	Componente 2	e (Art aditivo)	
	[eh?],  o considerar estímulos psicológicos importantes,	Subordinada 1		
	teríamos [Pc2/Pp] que considerar, [Ppf] [eh?], teríamos [Pc2/Ppr] <sub>5</sub> que considerar a percepção [eh?]	Subordinada		
	e a atribuição de significados ao			
	que está acontecendo [Ps].	Subordinada 3		

27	<p>E também [CD-aditivo], teríamos que considerar [Pp]</p> <p>como o sujeito interpreta [Ps1] [eh?],</p> <p>interpreta a situação dos estímulos [Ps2]</p> <p>que estão a ter lugar, #<sub>11</sub> [Ps3]</p> <p>considerar também de forma importante as capacidades do próprio sujeito para focalizar a sua atenção, [Pp2]</p> <p>[eh?]</p> <p>focalizar a sua atenção nos estímulos sexuais, na situação, a capacidade para focalizar a atenção</p> <p>e por conseguinte não se distrair, não pensar noutras coisas, não estar noutro lugar [Pc3r]<sub>6</sub>.,</p> <p>[eh?]</p> <p>habitualmente consideramos como distracção,</p> <p>[eh?] #<sub>12</sub>.</p> <p>e [CD-aditivo]<sub>10</sub> finalmente, a parte da percepção/interpretação e a focalização da atenção. [Pc2]</p>	<p>Componente 1</p> <p>Subordinada 1</p> <p>Subordinada 2</p> <p>Subordinada 3</p> <p>Componente 2</p> <p>Subordinada 4</p> <p>Componente 3</p> <p>Subordinada 5</p> <p>Componente 4</p>	<p>Art Ø : e (Coordenada assindética)</p> <p>e por consequente (Art conclusivo)</p> <p>e (Art aditivo)<sub>5</sub></p>	<p>Proposição híbrida</p> <p>Proposição híbrida apelativa</p>
38	<p>Isto poderia querer dizer muito provavelmente [Pc1/Pp]</p> <p>que na altura de falar das possibilidades</p> <p>[eh?]</p> <p>da excitação fisiológica,</p>	<p>Componente 1</p> <p>Subordinada 1</p>		

	incluso de conseguir o orgasmo,	Subordinada 2		
	pois [CD-explicativo] <sub>8</sub> teríamos que pensar na responsabilidade # <sub>24</sub> [Ps1/Pp2]	Subordinada 3	pois	(Art explicativo)
	que cada indivíduo, cada pessoa tem ao nível individual e não tanto nas estratégias, capacidades e maravilhas da pessoa com [Ps2]	Subordinada 4		
	quem interagimos [Ps3]	Subordinada 5		
	e (elipse de “teríamos que”) fundamentalmente # <sub>25</sub> aplicar um estímulo táctil, mas não muito mais [Pc3/Pp4] :	Componente 2	e	(Art aditivo) <sub>7</sub>
	se nós não processamos [Ps4] ,	Subordinada 6		
	atribuímos significados positivos [Ps5],	Subordinada 7		
	se nós não focalizamos a atenção [Ps6]	Subordinada 8		
	e [CD-aditivo] <sub>14</sub> se nos sentimos desconfortáveis nessa relação [Ps7]	Subordinada 9 coord)	e	(Art aditivo) <sub>8</sub>
41	[de acordo?] Creio que em alguma aula anterior comentávamos [Pc1/Pp1]	Componente 1		Proposição híbrida
	que, provavelmente e possivelmente, relativamente à sexualidade [f], relativamente à sexualidade [r] apenas existe um tipo de estímulos incondicionados [Ps1] # <sub>26</sub>	Subordinada 1		Inserção parentética
	e [CD-aditivo] <sub>16</sub> até este pode ser discutível [Pc2] .	Componente 2	e	(Art aditivo)

44	<p>Mas [CD-contrastivo]<sub>5</sub> parece claro [Pc1/Pp1] que o resto [Ps1f], o resto dos estímulos [Psr1]<sub>8</sub>, o resto dos estímulos [Psr2/Pp2 ...]<sub>9</sub></p> <p>que denominamos sexuais [Ps2],</p> <p>são-no em virtude dos processos de atribuição [...Psr2/Pp2]<sub>10</sub></p> <p>que nós fazemos [Ps2]</p> <p>e [CD-aditivo]<sub>17</sub> os estímulos habitualmente não são sexuais só por si [Pc2f],</p> <p>não têm capacidade para provocar uma resposta sexual [Pc2r]<sub>11</sub>,</p> <p>não têm capacidade para provocar uma resposta sexual [Pc2r1/Pp3],</p> <p>a menos que [CD-condição (hipótese)]<sub>1</sub> nós próprios os percebamos [Ps3]</p> <p>e [CD-aditivo]<sub>18</sub> os interpretemos [Ps4]</p> <p>e [CD-aditivo]<sub>19</sub> lhes dêmos um significado sexual # [Ps5]</p>	<p>Componente 1</p> <p>Subordinada 1</p> <p>Subordinada 2</p> <p>Componente 2</p> <p>Subordinada 3</p> <p>Subordinada 4</p> <p>Subordinada 5</p> <p>Subordinada 6</p> <p>Subordinada 7</p>	<p>Mas (Art contrastivo )</p> <p>e (Art Aditivo)<sub>9</sub></p> <p>e (Art aditivo)<sub>10</sub></p> <p>e (Art aditivo)<sub>11</sub></p>	<p>Proposição híbrida</p> <p>Proposição híbrida</p>
46	<p>Pode provocar uma reacção sexual [Pp]</p> <p>em tanto ou quanto esse [CD-condição]<sub>2</sub> estímulo seja percebido [Ps1]</p> <p>e [CD-aditivo]<sub>20</sub> se lhe atribua</p> <p>[insisto],</p>	<p>Componente 1</p> <p>Subordinada 1</p> <p>Subordinada 2</p>	<p>e (art aditivo)</p>	<p>Proposição híbrida</p>

	um significado sexual[Ps2], caso contrário não se converte, eh?	Componente 2	caso contrário (Art contrastivo)		
50	num estímulo propriamente sexual [Ps3], entendeis-me? Apenas e ainda assim [CD- concessivo] <sub>1</sub> teremos [Pc1/Pp1] que considerar [Ps1/Pp2]	Componente 1		Ainda assim (Art contrastivo )	Proposição híbrida
	que esse estímulo tátil também o percebemos habitualmente [Ps2]	Subordinada 1			
	e [CD-aditivo] <sub>22</sub> lhe atribuímos um significado [Ps3]	Subordinada 2	e (Art aditivo) <sub>13</sub>		
	e [CD-aditivo] <sub>23</sub> , de facto, [Pc2/Pp] se [CD-condição] <sub>4</sub> o significado	Componente 2	e (Art aditivo)		
	que lhe atribuímos	Subordinada 3			
	não é um significado positivo [Ps1], provavelmente não vai ter a validade ou a capacidade para provocar uma resposta sexual, entendeis? ## <sub>11</sub>	Subordinada 4			
54	Especificamente, a sujeitos nestas condições, é-lhes aplicado algum tipo de estímulo visual,	Componente 1		Especifica mente (Art exemplific ativo)	Proposição híbrida
	por exemplo [CD- exemplificação] <sub>3</sub> um vídeo erótico [Pc1]	Componente 2 (Exemplificati va/explicativa )	por exemplo (Art exemplificat ivo)		
	e [CD-aditivo] <sub>24</sub> regista-se [Pc2f],	Componente 3	e (Art aditivo) <sub>14</sub>		

	vão-se registando a partir de aparelhos,	Coordenada 4 (justaposta)		
	eh?,		(	
	de medição psicofisiológica [Pc2r] <sub>17</sub> ,			
	vai-se registando o seu nível de excitação sexual [Pc2r1] <sub>18</sub> ,	Coordenada 5 (justaposta)	Art ∅, assindética)	
	vai-se registando [Pc2r2/Pp] <sub>19</sub>	Coordenada 6 (Justaposta)		
	enquanto [CD-tempo] <sub>3</sub> estão a ver	Subordinada 1		
	por exemplo [CD-exemplificação] <sub>4</sub> um filme erótico [Ps]		por exemplo (Art exemplificativo)	
56	Mas imaginai [Pc1/Pp]	Componente 1		Mas (Art contrastivo
	que estamos aí [Ps1]	Subordinada 1		) Proposição híbrida
	antes de começar a projectar o vídeo a um grupo de entre vós [Ps2],	Subordinada 2		
	digo-vos [Pc2f],	Componente 2	(Art ∅, assindética)	
	digo-vos [Pc2r/Pp] <sub>21</sub>	Componente 3 (justaposta)	(Art ∅, assindética)	
	que vamos ver um vídeo [Ps1/Pp2]	Subordinada 3		
	onde aparece um par a ter relações sexuais, [Ps2]	Subordinada 4		
	mas [CD-contrastivo] <sub>6</sub> que esse par são dois irmãos # <sub>31</sub>	Subordinada 5	mas (Art contrastivo)	
59	Todos vereis o mesmo vídeo [Pc1 r],	Componente 1		Proposição híbrida
	todos estareis a ver o mesmo estímulo [Pc2 f]	Subordinada 1		
	e [CD-Aditivo] <sub>27</sub> no entanto [CD-contrastivo] <sub>7</sub> é muito provável [Pc2f],	Componente 2	e no entanto (Art contrastivo)	

	no entanto [CD-contrastivo] <sub>8</sub> é muito provável [Pc2r] <sub>22</sub>	Coordenada (Justaposta)	(Art) no entanto	
	que a resposta de excitação [f], a resposta de excitação [Ps1r/Pp1 ...] <sub>23</sub>	Subordinada 2		
	que estivéssemos vivenciando [Ps2]	Subordinada 3		
	nos indicaria [...Ps1/Pp1]			
	que existiriam diferenças entre uns e outros em função da informação [Ps2/Pp2]	Subordinada 4		
	que tínheis recebido previamente [Ps3],	Subordinada 5		
	porque estareis a interpretar o estímulo de forma diferente [Ps4].	Subordinada 6		
60	Evidentemente,	Componente 1		Inserção parentética
	nós interpretamos [Ppf],			
	atribuímos significados [Ppr...] <sub>24</sub> , em função habitualmente dos nossos conhecimentos e da experiência prévia [... Pp]	Coordenada (justaposta)	(Art Ø, assindética)	Proposição híbrida
	que temos relativamente a esses estímulos [Ps].	Subordinada 1		
70	É que,	Componente 1		Proposição híbrida
	certamente,			
	ante qualquer tipo de estímulo sexual, podemos fazer interpretações diversas, não apenas um único tipo de interpretações, [Pc1]			Inserção parentética
	mas antes [CD-contrastivo] <sub>1</sub> podemos fazer interpretações diferentes em função da nossa experiência [Pc2]	Coordenada 2	mas antes (Art contrastiva)	
	e [CD-aditivo] <sub>30</sub> por vezes essas interpretações podem ser contraditórias ou incompatíveis [Pc3/Pp]	Componente 3	e (Art aditivo) <sub>18</sub>	
	na altura de tentarmos dar-nos conta [Ps1/Pp2] de	Subordinada 1		

	como é a forma [f] [Ps2/Pp3 ...]	Subordinada 2		
	como interpretamos [Ps3], a forma [r] [... Ps2/Pp3]	Subordinada 4		
73	como nos situamos ante os estímulos [Ps4] Pode resultar atractivo mas <sup>10</sup> ao mesmo tempo <sup>5</sup> dar-nos medo [Pc1]	Subordinada 3 Componente 1		Proposição híbrida
	ou [CD-alternativo] <sup>6</sup> fazer-nos sentir culpados em virtude de alguma experiência [Pc2]	Componente 2	ou (art alternativo)	
81	que possamos ter tido [Ps1]. As experiências [f], experiências [r] <sup>48</sup> [Pc1/Pp...]	Subordinada Componente 1		Proposição híbrida
	que se fizeram para [Psf], para avaliar estas coisas no laboratório [Psr] <sup>49</sup> ,	Subordinada		
	são na verdade um pouco suis generis [...Pc1/Pp]			
	e [CD-aditivo] <sup>34</sup> provocam-nos um pouco de riso [Pc2],	Componente 2	e (Art aditivo) <sup>21</sup>	Inserção apelativa
83	não é? ## <sup>17</sup> Mas [CD-contrastivo] <sup>13</sup> , certamente, bom,	Componente 1	Mas (Art contrastivo)	Proposição híbrida
	põem claramente de manifesto a importância destas ideias [f], a importância destas ideias [r1] <sup>50</sup> , a importância [r2] <sup>51</sup> [Pc1/Pp]			Inserção parentética
	que podem ter para o aumento da excitação nas sensações sexuais [Ps]	Subordinada 1		
	e pelo contrário [CD-contrastivo] <sup>14</sup> (elipse de “ põem claramente de manifesto”) a diminuição da excitação [Pc2/Pp]	Componente 2	e pelo contrário (Art contrastivo)	
	que se pode provocar [Ps1/Pp]	Subordinada 2		
	se [CD-condição] <sup>7</sup> o sujeito altera o foco de atenção [Ps2].	Subordinada 3		

86	<p>Aos sujeitos, é-lhes apresentado algum tipo de vídeo erótico [Pc1],</p> <p>avalia-se [Pc2],</p> <p>mede-se a sua resposta fisiológica mediante um registo psicofisiológico [Pc3]</p> <p>e [CD-aditivo]<sub>36</sub></p> <p>bom,</p> <p>pois [CD-explicativo]<sub>4</sub> nestes paradigmas o [Pc4 ...]</p> <p>que se faz [Ps]</p> <p>é, num momento determinado, introduzir algum tipo de elemento distrator [ ... Pc4]</p>	<p>Componente 1</p> <p>Coordenada 2 justaposta</p> <p>Coordenada 3 justaposta</p> <p>Componente 4</p> <p>Subordinada 1</p>	<p>e pois (Art explicativo)</p> <p>Inserção parentética</p>	<p>Proposição híbrida</p>
87	<p>que pode ser muito variável [Ps2]</p> <p>Pois [CD-explicativo]<sub>6</sub> imaginai [Pp]</p> <p>que estais a ver o vídeo erótico [Ps1],</p> <p>(elipse de “que”) está a ser registada a vossa resposta fisiológica [Ps2]</p> <p>e [CD-aditivo]<sub>37</sub>, num momento determinado, tendes uma paragem [Ps3],</p> <p>o experimentador pede-vos para resolveres uma operação matemática [Ps4/Pp2], por exemplo [CD-exemplificação]<sub>7</sub> ###<sub>20</sub> uma das coisas [Ps5/Pp3]</p> <p>que se fez na realidade [Ps6].</p>	<p>Subordinada 2</p> <p>Componente 1</p> <p>Subordinada 1</p> <p>Subordinada 2</p> <p>Componente 2</p> <p>Subordinada 3</p> <p>Subordinada 4</p>	<p>Pois (Art explicativo)</p> <p>e (Art aditivo)<sub>23</sub></p> <p>por exemplo (Art exemplificação)</p>	<p>Proposição híbrida</p>
88	<p>Então, [CD-conclusivo]<sub>12</sub> claro, parece claro [Pc1/Pp1]</p>	<p>Componente 1</p>	<p>Então (Art conclusivo)</p>	<p>Proposição híbrida</p>

	que [Ps1.../Pp2]	Subordinada 1		
	na medida em que a tarefa aumenta em complexidade [Ps2],	Subordinada 2 (adverbial causal)		
	a distração é maior [ ... Ps1.../Pp2]			
	e portanto [CD-conclusivo] <sub>13</sub> provoca uma maior diminuição ou redução da resposta de excitação fisiológica [Pc2].	Componente 2	e portanto (Art conclusivo)	
89	Está claro [Pc1/Pp1]	Componente 1		Proposição híbrida
	que o focalizarmos por conseguinte [CD-conclusivo] <sub>14</sub> nossa atenção em algo [Ps/Pp2 ....]	Subordinada 1	por conseguinte (Art conclusivo)	
	que não tem que ver com a situação ou com o contexto sexual ou com as sensações fisiológicas [Ps2/Pp3]	Subordinada 2		
	que se estão a receber [Ps3],	Subordinada 3		
	provocaria [... Ps/Pp2 ...],			
	insisto,			
	uma diminuição da excitação [... Ps/Pp2]			
	e além disso [CD-aditivo] <sub>38</sub> , além disso [CD-aditivo] <sub>39</sub> ,	Componente 2	e além disso, (Art aditiva)	
	insisto,			
	parece [Pc2f],	Oração justaposta		
	parece [Pc2r/Pp] <sub>53</sub>			
	que esta redução [f], diminuição da excitação [r] <sub>54</sub> teria [Ps1]	Subordinada 4		
	ou [CD-alternativo] <sub>9</sub> , seria em alguma medida linear em função do poder da tarefa distratora, quer dizer da complexidade da distração[Ps2/Pp2]	Subordinada 5		
	que enfrentamos [Ps3].	Subordinada 6		

93	<p>E [CD-aditivo]<sub>41</sub> a ideia geral, de algum modo, parece ser [Pc1/Pp]</p> <p>que os homens [f] , os homens, em termos gerais [r]<sub>57</sub>, teriam maior tendência para focalizar a sua atenção [f] , maior tendência para focalizar a sua atenção [r]<sub>58</sub> nas sensações [f], nas sensações fisiológicas [r1]<sub>59</sub>, nas sensações fisiológicas [r2]<sub>60</sub>, especificamente nas sensações fisiológicas [r3]<sub>61</sub> nos genitais [Ps1/Pp2] ,</p> <p>enquanto [CD-contraste]<sub>15</sub> as mulheres [f],</p> <p>enquanto as mulheres [r]<sub>62</sub> parecem [Pc2/Pp]</p> <p>que têm maior tendência para focalizar a atenção em aspectos relacionados com a situação e o contexto [Ps1/Pp2]</p> <p>eh?</p> <p>no qual se encontram, não tanto nas suas próprias sensações</p> <p>eh?</p>	<p>Componente 1</p> <p>Subordinada 1</p> <p>Componente 2</p> <p>Oração justaposta</p> <p>Subordinada 2</p> <p>Subordinada 3</p>	<p>E (Art aditivo)</p> <p>enquanto (Art contrastivo ↔ ao passo que)</p> <p>e (art aditivo)<sub>27</sub></p> <p>Mas (Art contrastivo )</p>	<p>Proposição híbrida</p> <p>Inserção parentética</p> <p>Proposição híbrida</p>
104	<p>fisiológicas [Ps] ##<sub>22</sub> Seria muito mais funcional [Pc1],</p> <p>explico-me,</p> <p>e [CD-aditivo]<sub>46</sub> creio [Pc2/Pp]</p>	<p>Componente 1</p> <p>Componente 2</p>		<p>Proposição híbrida</p> <p>Inserção parentética</p>
108	<p>que ides entendê-lo facilmente [Ps]. Mas [Pc/Pp ...] [CD-contrastivo]<sub>18</sub></p> <p>se [CD-condição]<sub>10</sub> for negativa [Ps],</p> <p>o focalizar-se excessivamente na nossa resposta genital pode ter um efeito inibidor [...Pp]</p>	<p>Subordinada 1</p> <p>Componente 1</p> <p>Subordinada 1</p>		<p>Proposição híbrida</p>

	e [CD-aditivo] <sub>47</sub> de facto, isso pode comprovar-se [Pc2], tem-no sem dúvida [Pc3]. O facto [Pp ...],	Componente 2	e (Art aditivo) <sub>28</sub>	
112	insisto, de que não haja correlações importantes entre o seu nível de excitação fisiológica e a sua percepção subjectiva [Ps]	Componente 1		Proposição híbrida
	está a indicar-nos [...Pp] que nelas existem dificuldades no momento de perceber essas sensações [Ps2]	Subordinada 1		
	e [CD-aditivo] <sub>48</sub> por conseguinte [CD-conclusivo] <sub>16</sub>	Subordinada 2	e por conseguinte (Art conclusivo)	
	se [CD-condição] <sub>12</sub> fossemos capazes de as ajudar a focalizar também mais a sua atenção nessas sensações mais especificamente genitais [Ps], muito provavelmente poderíamos favorecer o processo de excitação fisiológica [Pc2/Pp],	Componente 2		
116	entendeis-me? ## <sub>28</sub> Relativamente à abordagem inicial [Pp...]	Subordinada 3		Proposição híbrida
	que tradicionalmente [f], tradicionalmente [r] <sub>79</sub> # <sub>29</sub> sobretudo os clínicos [f], os terapeutas sexuais [r] <sub>80</sub> têm insistido [f],	Subordinada 1		
	têm insistido [r] <sub>81</sub> de forma muito importante na ideia [...Pp...]	Subordinada 2		
	de que a maior parte dos problemas das disfunções sexuais, problemas portanto ligados à excitação ou ao orgasmo ... em última análise [Psf] ,	Subordinada 3		

	tende presente,		
	o [(Pp+Ps)r/Pc1/Pp]82	Subordinada 4	
	que nos diziam [Ps1]		
	é [(Pp+Ps)r/Pp]83	Subordinada 5	
	que provavelmente, em última análise [r], estariam causados pela ansiedade [Ps],		
	ou seja o antecedente imediato [f], o antecedente imediato dos problemas sexuais relativamente à excitação ou ao orgasmo [r]84,	Oração coordenada	ou seja (Art explicativo)
	insisto,		
117	seria a ansiedade [Pc2] Em última análise [r],		Proposição híbrida
	tende presente,		Inserção parentética apelativa /directiva
	o [Pp...]		
	que nos diziam [Ps]	Subordinada 1	
	é [..Pc1/Pp]	Subordinada 2	
	que provavelmente, em última análise [r]85 estariam causados pela ansiedade [Ps2],		
	ou seja [CD-reformulação] o antecedente imediato, o antecedente imediato dos problemas sexuais relativamente à excitação ou ao orgasmo,	Oração coordenada	ou seja (art explicativo /reformulativo)
	insisto,		Inserção parentética de evidencialidade
	seria a ansiedade [Pc2].		

## Anexo 7: tipos de repetições e de proposições

### Legenda:

**Tipo 1:** repetição exacta (insistência na mesma ideia)

**Tipo 2:** repetição com variação: com algum elemento modificado, com uma pequena extensão ou uma pequena reformulação com algum acréscimo explicativo ou elucidativo elucidativo. Servem como metacomentário e explicam o primeiro dito. Segundo Marcuschi (1992, p. 135), não é propriamente uma insistência na mesma ideia e sim uma reutilização esclarecedora da mesma ideia”

**Tipo 3:** Paráfrase: dizer o mesmo com outras palavras

	Frase	Repetição (f=fonte; r=repetição)	Caracterização formal da repetição	Tipo de proposição
8	de algum modo, no momento de considerar a resposta fisiológica de excitação ou de orgasmo , necessitamos de ter em conta diversos limiares diversos limiares fisiológicos, a partir dos quais a estimulação deixaria de ser eficaz e efectiva .	<u>diversos limiares</u> [f] # <sub>3</sub> diversos limiares [r] <sub>2</sub> # <sub>4</sub> <u>fisiológicos</u> (+_expansão do f)	Tipo 2	Proposição complexa
10	Neste caso que se apresenta aqui, o total de estimulação que a resposta recebe estaria superando o limiar necessário para que a excitação fisiológica estaria superando o limiar necessário para que se produzisse uma resposta orgástica.	O total de estimulação <u>estaria superando o limiar necessário</u> para que [f] a excitação fisiológica, <u>estaria superando o limiar necessário para que</u> [r] se produzisse uma resposta orgástica (+elaboração do f)	Tipo 3	Proposição complexa
17	Ele diz-nos no modelo que esse total de estimulação que o sujeito recebe, o total de estimulação é o máximo de estimulação que o sujeito está a receber num momento determinado e que vai a dever-se tanto ao estímulo físico, tanto ao estímulo físico como à estimulação psicológica ,	esse <u>total de estimulação</u> [f] que o sujeito recebe , o <u>total de estimulação</u> [r] é o máximo de estimulação (+elaboração do f)	Tipo 3	Proposição complexa
21	A ideia é que esse total de estimulação que esse sujeito está a receber não é apenas, não é apenas função do estímulo físico que se lhe está aplicando, mas também o é da excitação psicológica que a esse mesmo sujeito se está proporcionando .	<u>não é apenas</u> [f], não é apenas [r]função do estímulo físico (+ expansão do f)	Tipo 2	Proposição híbrida

23	Pois, fundamentalmente, na resposta sexual falamos do estímulo táctil e não há outros estímulos físicos para além do estímulo táctil e as capacidades que tem o sujeito de receber e processar essas sensações.	<u>fundamentalmente</u> [f], <u>fundamentalmente</u> [r], na resposta sexual falamos do estímulo (+ expansão do f)	Tipo 2	Proposição híbrida
25	A maior parte da estimulação, a maior parte da estimulação numa interação sexual, está-se projectando a partir da estimulação, psicológica e o considerar, o considerar estímulos psicológicos importantes, teríamos que considerar, teríamos que considerar a percepção e a atribuição de significados ao que está acontecendo.	<u>teríamos que considerar</u> [f] eh?, <u>teríamos que considerar</u> [r] a percepção eh? e a atribuição de significados ao que está acontecendo (+ expansão do f)	Tipo 2	Proposição híbrida
26	E também teríamos que considerar como o sujeito interpreta interpreta a situação dos estímulos que estão a ter lugar, considerar também de forma importante as capacidades do próprio sujeito para focalizar a sua atenção, focalizar a sua atenção nos estímulos sexuais, na situação, a capacidade para focalizar a atenção e por conseguinte não se distrair, não pensar noutras coisas, não estar noutra lugar eh?	focalizar a sua atenção eh? [f] <u>focalizar a sua atenção</u> [r] nos estímulos sexuais, na situação, a capacidade para focalizar a atenção e por conseguinte não se distrair, não pensar noutras coisas, não estar noutra lugar eh? (+ expansão do f)	Tipo 2	Proposição híbrida
36	O resto, o resto vem dado por tudo o que nós recebemos, processamos, interpretamos os estímulos, a situação, o contexto no qual nos encontramos pela capacidade que nós temos em focalizar e centrar a nossa atenção nisso que está acontecendo nesse tipo de estimulação sexual e bem agora pela resposta afectiva ansiedade, atracção, etc. que estamos nesse momento sentindo relativamente ao que está acontecendo,	<u>O resto</u> [f], <u>o resto</u> [r] eh? vem dado por tudo o que nós recebemos (+ expansão)	Tipo 2	Proposição complexa
43	Mas parece claro que o resto, o resto dos estímulos, o resto dos estímulos que denominamos sexuais, são-no em virtude dos processos de atribuição que nós fazemos e os estímulos habitualmente não são sexuais só por si, não têm capacidade para provocar uma resposta sexual, não têm capacidade para provocar uma resposta sexual, a menos que nós próprios os percebamos e os interpretemos e lhes dêmos um significado sexual	<u>o resto</u> [f], <u>o resto dos estímulos</u> [r1/f], (+expansão) <u>o resto dos estímulos</u> [r2] que denominamos sexuais (+expansão) .... <u>não têm capacidade para provocar uma resposta sexual</u> [r], <u>não têm capacidade para provocar uma resposta sexual</u> [r1], a menos que nós próprios os percebamos e os interpretemos e lhes dêmos um significado sexual (+ expansão)	Tipo 2	Proposição híbrida

44	Uma pessoa nua, uma pessoa nua não é só por si um estímulo que provoca em qualquer pessoa uma reacção sexual	<u>Uma pessoa nua</u> [f] <u>uma pessoa nua</u> [r] não é só por si um estímulo que provoca em qualquer pessoa uma reacção sexual (+ expansão)	Tipo 2	Proposição complexa
47	Por conseguinte, são estímulos a que aprendemos a dar significado sexual, são estímulos aprendidos	<u>são estímulos</u> [f] a que aprendemos dar significado sexual, <u>são estímulos aprendidos</u> [r] (+ elaboração reformulativa conclusiva)	Tipo 3	Proposição complexa
51	Existe um montão de trabalhos em investigações montão de trabalhos em investigações que nos fazem ver claramente as formas como, se vê condicionada, se pode ver condicionada a nossa resposta sexual fisiológica a partir do tipo de interpretações que fazemos dos estímulos,	<u>um montão de trabalhos em investigações</u> [f], <u>montão de trabalhos em investigações</u> [r] que nos fazem ver claramente as formas (+expansão)	Tipo 2	Proposição complexa
53	Especificamente, a sujeitos nestas condições, é-lhes aplicado algum tipo de estímulo visual, por exemplo um vídeo erótico e regista-se, vão-se registando a partir de aparelhos, de medição psicofisiológica, vai-se registando o seu nível de excitação sexual, vai-se registando enquanto estão a ver, por exemplo um filme erótico	<u>regista-se</u> [f], <u>vão-se registando a partir de aparelhos, eh?, de medição psicofisiológica</u> [r <sub>1</sub> ], (+ expansão + elaboração reformulativa)	Tipo 3	Proposição híbrida
		<u>vai-se registando o seu nível de excitação sexual</u> [r <sub>2</sub> ], (+ expansão)	Tipo 2	
		<u>vai-se registando</u> [r <sub>3</sub> ] enquanto estão a ver (+expansão)	Tipo 2	
54	Pois imaginai que estamos nesta situação que já é difícil, neste tipo de situação.	estamos nesta <u>situação</u> que já é difícil [f], neste tipo de <u>situação</u> [r] (+ redução/condensação)	Tipo 3	Proposição complexa
55	Mas imaginai que estamos aí antes de começar a projectar o vídeo a um grupo de entre vós, digo-vos, digo-vos que vamos ver um vídeo onde aparece um par a ter relações sexuais, mas que esse par são dois irmãos	<u>digo-vos</u> [f], <u>digo-vos</u> [r] que vamos ver um vídeo (+ expansão)	Tipo 2	Proposição híbrida
58	Todos vereis o mesmo vídeo, todos estareis a ver o mesmo estímulo e no entanto é muito provável, no entanto é muito provável que a resposta de excitação, a resposta de excitação que estivéssemos vivenciando nos indicaria que existiriam diferenças entre uns e outros em função da informação que tínheis recebido previamente, porque estareis a interpretar o estímulo de forma diferente.	<u>é muito provável</u> [f], no entanto <u>é muito provável</u> [r] que a <u>resposta de excitação</u> [f] (+expansão)	Tipo 3	Proposição híbrida
		<u>, a resposta de excitação</u> [r] que estivéssemos vivenciando (+ expansão)	Tipo 2	
60	Parece claro que a forma em que interpretamos, a forma em que interpretamos esses estímulos está claramente condicionando a resposta fisiológica	<u>a forma em que interpretamos</u> [f], insisto, <u>a forma em que interpretamos</u> [r] esses estímulos está claramente (+expansão)	Tipo 2	Proposição complexa

63	<p>Mas para a maior parte dos sujeitos, normalmente quando se faz este tipo de investigações , pois, a situação mais atractiva para a gente, a mais atractiva para a gente, a mais atractiva , a que gera maiores possibilidades de excitação, costuma ser, a terceira, visto que às primeiras, às primeiras, às duas primeiras habitualmente lhes estamos, lhes estamos associando mensagens, mensagens que na nossa sociedade têm, tendem a ter conotações mais negativas, tanto numa situação como na outra .</p>	<p><u>a situação mais atractiva</u> para a gente [f],  <u>a mais atractiva</u> [r<sub>1</sub>],                  (+ especificação do tema) Tipo 1  <u>a</u> [r<sub>2</sub>] que gera maiores possibilidades de excitação Tipo 2                  (+ elaboração)</p> <p><u>às primeiras</u> [f],  <u>às primeiras</u> [r<sub>1</sub>],                  (repetição pura) Tipo 1  <u>às duas primeiras</u> [r<sub>2</sub>]                  (+ elaboração reformulativa) Tipo 2</p> <p><u>mensagens</u> [f], <u>mensagens</u> [r<sub>1</sub>] que na nossa sociedade têm Tipo 2                  (+expansão)</p> <p>[r<sub>2</sub>] tendem a ter conotações (elaboração reformulativa) Tipo 3</p>	<p>Proposição complexa</p>
69	<p>É que, ante qualquer tipo de estímulo sexual, podemos fazer interpretações diversas, não apenas um único tipo de interpretações, mas antes podemos fazer interpretações diferentes em função da nossa experiência e por vezes essas interpretações podem ser contraditórias ou incompatíveis na altura de tentarmos dar-nos conta de como é a forma como interpretamos , a forma como nos situamos ante os estímulos .</p>	<p><u>a forma como</u> [f] interpretamos ,  <u>a forma como</u> [r] nos situamos ante os estímulos .                  (elaboração reformulativa) Tipo 3</p>	<p>Proposição híbrida</p>
71	<p>O estímulo , o mesmo estímulo num sujeito pode estar resultando, por um lado atractivo e por outro lado, por exemplo, esse estímulo pode estar a provocar alguma resposta de medo .</p>	<p><u>O estímulo</u> [f],  <u>o mesmo estímulo</u> [r] num sujeito (expansão) Tipo 2</p>	<p>Proposição composta</p>
77	<p>O segundo , o segundo processo , o segundo processo de que Esnar nos fala tem que ver com , as capacidades , as capacidades que o próprio sujeito tem num momento determinado para focalizar a sua atenção sobre, os estímulos ou sobre a situação em contexto sexual.</p>	<p>o segundo [f],                  o segundo processo [r<sub>1</sub>],                  (+ expansão) Tipo 2                  o segundo processo [r<sub>2</sub>] que Esnar nos fala Tipo 2                  (+ expansão)</p> <p>as capacidades [f],  <u>as capacidades</u> [r] <u>que o próprio sujeito tem</u>                  (+Expansão) Tipo 2</p>	<p>Proposição complexa</p>
78	<p>Vede, parece claro , parece claro que a possibilidade de que o sujeito , o sujeito preste atenção centre bem a sua atenção sobre as suas sensações durante a interação ou durante a resposta sexual, ou que centre a sua atenção sobre a situação em contexto sexual, são elementos que claramente</p>	<p><u>parece claro</u> [f], <u>parece claro</u> [r] que a possibilidade de que o <u>sujeito</u> [f],  <u>o sujeito</u> [r] <u>preste atenção</u> [f],                  (+expansão) Tipo 2</p>	<p>Proposição complexa</p>

	incrementam , incrementam, possibilitam que os processos de excitação fisiológica fiquem a ganhar	centre bem a sua atenção [r] sobre as suas sensações durante a interação	Tipo 3	
		(elaboração reformulativa)		
		claramente <u>incrementam</u> [f], incrementam [r], possibilitam (Repetição pura)	Tipo 1	
79	E pelo contrário , está claro também, está claro que o facto de que o sujeito durante a interação sexual ou durante a sua resposta se distraia , se distraia , quer dizer pense, centre a sua atenção noutros aspectos que em nada têm que ver com a situação sexual ou com o que está sentindo, provoca uma diminuição, uma perda das possibilidades de excitação .	<u>está claro</u> também [f] <u>está claro</u> [1r]que o facto (+ elaboração)	Tipo 2	Proposição complexa
		distraia [f], se distraia [r] (repetição pura)	Tipo 1	
80	As experiências, experiências que se fizeram para, para avaliar estas coisas no laboratório, são na verdade um pouco suís generis e provocam-nos um pouco de riso,	<u>As experiências</u> [f], <u>experiências</u> [r] que se fizeram <u>para</u> [f], (+expansão)	Tipo 2	Proposição híbrida
		<u>para</u> avaliar estas coisas no laboratório [r], (+ expansão)	Tipo 2	
82	Mas certamente, põem claramente de manifesto a importância destas ideias, a importância destas ideias , a importância que podem ter para o aumento da excitação nas sensações sexuais e pelo contrário a diminuição da excitação que se pode provocar se o sujeito altera o foco de atenção .	<u>a importância destas ideias</u> [f], <u>a</u> <u>importância destas ideias</u> [r1], (repetição pura)	Tipo 1	Proposição híbrida
		<u>a importância</u> [r2] que podem ter para o aumento (elaboração)	Tipo 2	
88	Está claro que o focalizarmos por consequente nossa atenção em algo que não tem que ver com a situação ou com o contexto sexual ou com as sensações fisiológicas que se estão a receber,provocaria ,uma diminuição da excitação e além disso , além disso , parece, parece que esta redução, diminuição da excitação teria ou seria em alguma medida linear em função do poder da tarefa distratora, quer dizer da complexidade da distracção que enfrentamos .	<u>parece</u> [f], <u>parece</u> [r] que esta redução , diminuição da excitação (+ expansão)	Tipo 2	Proposição híbrida
		além disso [f], além disso [r], (repetição pura)	Tipo 2	
		insisto, parece [Pf], parece [r] que esta redução, diminuição da excitação (expansão)	Tipo 2	
92	E a ideia geral, de algum modo, parece ser que os homens , os homens, em termos gerais, teriam maior tendência para focalizar a sua atenção, maior tendência para focalizar a sua atenção nas sensações, nas sensações fisiológicas , nas sensações fisiológicas, especificamente nas sensações fisiológicas nos genitais	<u>os homens</u> [f] , <u>os homens</u> [r], em termos gerais, (Expansão)	Tipo 2	Proposição híbrida
		teriam <u>maior tendência para</u> <u>focalizar a sua atenção</u> [f] , <u>maior tendência para focalizar a</u> <u>sua atenção</u> [r] <u>nas sensações</u> [f], (expansão)	Tipo 2	

	, enquanto as mulheres, enquanto as mulheres parecem que têm maior tendência para focalizar a atenção em aspectos relacionados com a situação e o contexto no qual se encontram, não tanto nas suas próprias sensações fisiológicas	(Expansão) <u>nas sensações fisiológicas</u> [r <sub>1</sub> ],  <u>nas sensações fisiológicas</u> [r <sub>2</sub> ],  especificamente <u>nas sensações fisiológicas</u> [r <sub>3</sub> ] nos genitais	Tipo 2   Tipo 1	
			Tipo 2 Tipo 3	
93	E porém é verdade que ainda hoje em dia muitas raparigas, muitas jovens , quando quando falamos com elas, é verdade que têm uma experiência essencialmente difusa dos seus próprios genitais e das sensações que estes lhes podem originar , porque, porque então talvez, não tenham tido os mesmos reforços relativamente à descoberta, à exploração etc.	<u>é verdade</u> [f] que ainda hoje em dia muitas raparigas, muitas jovens ,  <u>quando</u> [f], <u>quando</u> [r] falamos com elas [Ps2], <u>é verdade</u> [r] que têm uma experiência essencialmente difusa	Tipo 2 Tipo 3	Proposição complexa
94	Mas também existe uma razão provavelmente poderia existir uma razão puramente biológica que é, o como estão situados os nossos genitais, o como estão situados os nossos genitais e a relevância que pode ter o campo perceptivo .	<u>existe uma razão</u> [Pf], <u>provavelmente poderia existir</u> [r] uma razão puramente biológica (elaboração)  <u>o como estão situados os nossos genitais</u> [f], <u>o como estão situados os nossos genitais</u> e a relevância [1r] que pode ter o campo perceptivo (elaboração)	Tipo 3  Tipo 2	Proposição complexa
102	Em qualquer caso em qualquer caso é importante e interessante talvez, a ideia de que provavelmente deveríamos ensinar a favorecer , ensinar a favorecer que tanto , tanto nos homens como nas mulheres, tanto os rapazes como as raparigas , focalizem a sua atenção, prestem atenção, tanto às suas sensações genitais como aos estímulos situacionais, ao contexto no qual a interação está a ter lugar ... porque parece claro que isso é muito mais funcional tanto para os homens como para as mulheres .	<u>Em qualquer caso</u> [f], <u>em qualquer caso</u> [r] é importante e interessante talvez (expansão)  <u>ensinar a favorecer</u> [f], <u>ensinar a favorecer</u> [r]	Tipo 2  Tipo 1	Proposição complexa
		que <u>tanto</u> [f], <u>tanto</u> [r <sub>1</sub> ] nos homens como nas mulheres , <u>tanto</u> [r <sub>2</sub> ] os rapazes como as raparigas , <u>focalizem a sua atenção</u> [f], <u>prestem atenção</u> [r]	Tipo 2 Tipo 3 Tipo 3	
104	Por exemplo o facto de que um homem focalize exclusivamente a sua atenção nas sensações genitais, para muitos homens isso pode ser disfuncional porque a focalização nas suas sensações genitais aumenta, pode aumentar a excitação fisiológica se a percepção que temos sobre essas sensações é positiva	<u>a focalização nas suas sensações genitais aumenta</u> [f], <u>pode aumentar</u> [r] a excitação fisiológica (Elaboração modalidade))	Tipo 3	Proposição complexa
105	Mas se um homem está a ter algum problema com a sua erecção, por	o focalizar-se excessivamente nas suas sensações genitais [f],		Proposição complexa

	exemplo, o focalizar-se excessivamente nas suas sensações genitais , nos genitais isso fará provavelmente diminuir mais a sua excitação.	nos genitais [r] (elaboração)	Tipo 3	
106	A ideia é que focalizar as suas sensações genitais, pode ser positivo , pode gerar um clima positivo, na medida em que a resposta genital está a ser positiva	<u>pode ser positivo</u> [f], <u>pode gerar um clima positivo</u> [1r]	Tipo 3	Proposição complexa
114	O terceiro de que Esnar nos fala , era o papel que podem jogar os processos afectivos e especialmente a ansiedade, o papel da ansiedade.	<u>era o papel</u> [f] que podem jogar os processos afectivos e especialmente a ansiedade , <u>o papel da ansiedade</u> [r] (redução)	Tipo 3	Proposição complexa
115	Relativamente á abordagem inicial que tradicionalmente, tradicionalmente sobretudo os clínicos, os terapeutas sexuais têm insistido, têm insistido de forma muito importante na ideia de que a maior parte dos problemas das disfunções sexuais, problemas portanto ligados à excitação ou ao orgasmo ... em última análise, o que nos diziam é que provavelmente, em última análise, estariam causados pela ansiedade, ou seja o antecedente imediato, o antecedente imediato dos problemas sexuais relativamente à excitação ou ao orgasmo seria a ansiedade	<u>tradicionalmente</u> [f], <u>tradicionalmente</u> [r] sobretudo os clínicos , os terapeutas sexuais <u>têm insistido</u> [f], <u>têm insistido</u> [r] <sub>81</sub> de forma muito importante na ideia (elaboração?) a maior parte dos problemas das disfunções sexuais, problemas portanto ligados à excitação ou ao orgasmo ... <u>em última análise</u> [f] , tende presente, o que nos diziam é que provavelmente, <u>em última análise</u> [r], estariam causados pela ansiedade	Tipo 2	Proposição híbrida
		<u>o antecedente imediato</u> [f], <u>o antecedente imediato</u> [r] dos problemas sexuais	Tipo 2	
116	Em última análise, o que nos diziam é que provavelmente, em última análise estariam causados pela ansiedade, ou seja o antecedente imediato, o antecedente imediato dos problemas sexuais relativamente à excitação ou ao orgasmo, seria a ansiedade .	<u>Em última análise</u> [f], tende presente, o que nos diziam é que provavelmente, <u>em última análise</u> [r] estariam causados pela ansiedade	Tipo 2	Proposição híbrida
118	No entanto, tal como vamos ver amanhã, este é um tema discutível, é um tema discutível, se de facto tivermos em conta que na actualidade dispomos de conhecimentos e de dados que nos permitem relativizar esta ideia, inclusivamente em ocasiões defender que o papel da ansiedade, em muitos casos, pode ser outro e não sempre única e exclusivamente inibitório.	<u>este é um tema discutível</u> [f], <u>é um tema discutível</u> [r] se de facto tivermos em conta	Tipo 2	Proposição complexa

## Anexo 8: Recapitulações e tipo de proposição

	Texto	Marcadores de recapitulação	Tipo de proposição
33	<b>Bem</b> , como vedes, como vedes, é um modelo simples , muito simples, mas é um modelo que nos está chamando claramente a atenção sobre a necessidade de ter em conta esses processos psicológicos na altura de falar, eh?, da possibilidade de excitação, da possibilidade de excitação ou da possibilidade de conseguir uma resposta orgástica na interação sexual, eh?,	Recapitulação marcada com “bem” (polifuncional)	Proposição composta
47	<b>Por conseguinte</b> , são estímulos a que aprendemos a dar significado sexual , são estímulos aprendidos	Recapitulação marcada com “por conseguinte”	Proposição complexa
60	<b>Parece claro</b> que a forma em que interpretamos , insisto, a forma em que interpretamos esses estímulos está claramente condicionando a resposta fisiológica	Recapitulação marcada com o prefaciador “parece claro”	Proposição complexa
61	Estou-vos a falar sobre condicionar a resposta fisiológica em si, não de outras coisas.	Recapitulação sem marcador	Proposição simples
70	Devemos ter claro que essas interpretações por vezes, insisto, podem ser incompatíveis ou contraditórias.	Recapitulação sem marcador	Proposição complexa
73	Evidentemente, essas interpretações que podem estar gerando contradições ou incompatibilidades vão condicionar e afectar finalmente a resposta sexual	Recapitulação sem marcador	Proposição complexa
87	<b>Então</b> , claro, <b>parece claro</b> que na medida em que a tarefa aumenta em complexidade, a distração é maior e portanto provoca uma maior diminuição ou redução da resposta de excitação fisiológica .	Recapitulação marcada com “então” e prefaciador “parece claro”	Proposição híbrida

## Anexo 9a: Exemplos e tipos de proposição

	Texto	Marcador prefaciador de exemplificação	Tipo de proposição
18	Este sujeito <u>por exemplo</u> dizia que o total de estimulação, logicamente é o tempo máximo que ele está a receber.	por exemplo	Proposição complexa
52	Montão, para o que o entendais, <u>por exemplo</u> em algumas experimentações típicas que são feitas em, em experimentações psicofisiológicas .	por exemplo	Proposição complexa
53	Especificamente, a sujeitos nestas condições, é-lhes aplicado algum tipo de estímulo visual, <u>por exemplo</u> um vídeo erótico e regista-se, vão-se registando a partir de aparelhos, eh?, de medição psicofisiológica , vai-se registando o seu nível de excitação sexual , vai-se registando enquanto estão a ver , <u>por exemplo</u> um filme erótico	por exemplo	Proposição híbrida
56	A outros , a outro grupo vou dizer-vos que vamos ver uma relação sexual na qual aparece um cavalheiro com uma prostituta, <u>por exemplo</u> .	por exemplo	Proposição complexa
71	O estímulo , o mesmo estímulo num sujeito pode estar resultando, para que entendais, por uma lado atractivo e por outro lado, <u>por exemplo</u> , esse estímulo pode estar a provocar alguma resposta de medo .	Por exemplo	Proposição composta
86	Pois imaginai que estais a ver o vídeo erótico , está a ser registada a vossa resposta fisiológica e, num momento determinado, tendes uma paragem, o experimentador pede-vos para resolveres uma operação matemática, <u>por exemplo</u> uma das coisas que se fez na realidade .	por exemplo	Proposição híbrida
98	Na realidade parece claro que quando estamos a falar da, a associação que existe entre a resposta de excitação objectiva e o grau em que o sujeito se dá conta que está excitado ao nível subjectivo, é verdade que as correlações são bastante mais altas nos homens que nas mulheres ... que quando se está a registar fisiologicamente a excitação e dizemos ao sujeito, que <u>por exemplo</u> numa escala de um a dez, pontue o seu grau de excitação ao nível subjectivo .	por exemplo	Proposição complexa
104	<u>Por exemplo</u> o facto de que um homem focalize exclusivamente a sua atenção nas sensações genitais, para muitos homens isso pode ser disfuncional porque a focalização nas suas sensações genitais aumenta, pode aumentar a excitação fisiológica se a percepção que temos sobre essas sensações é positiva	Por exemplo	Proposição complexa
105	Mas se um homem está a ter algum problema com a sua erecção, <u>por exemplo</u> , o focalizar-se excessivamente nas suas sensações genitais , nos genitais isso fará provavelmente diminuir mais a sua excitação, entendei-lo?	por exemplo	Proposição complexa

### Anexo 9b: Reformulação parafrástica

	Frase		Tipo de proposição
37	<u>Isto poderia querer dizer</u> muito provavelmente que na altura de falar das possibilidades da excitação fisiológica, incluso de conseguir o orgasmo, pois teríamos que pensar na responsabilidade que cada indivíduo, cada pessoa tem ao nível individual e não tanto nas estratégias, capacidades e maravilhas da pessoa com quem interagimos e fundamentalmente aplicar um estímulo táctil, mas não muito mais: se nós não processamos, atribuímos significados positivos, se nós não focalizamos a atenção e se nos sentimos desconfortáveis nessa relação,	MRPE (2)	Proposição híbrida
46	<u>Quer dizer</u> , a maior parte dos estímulos que chamamos sexuais, são sexuais na medida em que nós os percebemos e lhes atribuímos um significado sexual.	MRPE (3)	Proposição complexa
74	<u>Quer dizer</u> , parece fácil desatar a pensar que, se eu interpreto positivamente, se atribuo significados positivos a essa experiência, isso irá favorecer os processos de excitação.	MRPE (4)	Proposição complexa
79	E pelo contrário, está claro também, está claro que o facto de que o sujeito durante a interação sexual ou durante a sua resposta se distraia, se distraia, <u>quer dizer</u> pense, centre a sua atenção noutros aspectos que em nada têm que ver com a situação sexual ou com o que está sentindo, provoca uma diminuição, uma perda das possibilidades de excitação.	MRPE (5)	Proposição complexa
88	Está claro que o focalizarmos por conseguinte a nossa atenção em algo que não tem que ver com a situação ou com o contexto sexual ou com as sensações fisiológicas que se estão a receber, provocaria, uma diminuição da excitação e além disso, além disso, parece, parece que esta redução, diminuição da excitação teria ou seria em alguma medida linear em função do poder da tarefa distratora, <u>quer dizer</u> da complexidade da distracção que enfrentamos.	MRPE (6)	Proposição híbrida
90	Chama-se a atenção do sujeito para que veja algum outro estímulo que aparece em outro lugar na sala, <u>em fim</u> qualquer tarefa, que suponha que o sujeito se vai distrair em alguma medida da situação ou do contexto sexual que foi criado	MRNPR (1)	Proposição complexa
100	<u>Quer dizer</u> , cabe pensar que existe uma combinação de ambos factores.	MRPE (7)	Proposição complexa
101	A ideia de que desde um ponto de vista biológico, ao homem lhe é mais fácil e por conseguinte o seu maior campo perceptivo possa ter maior relevância, maior presença com os genitais, e que por sua vez os processos de socialização tenham reforçado em maior medida a percepção dos sentimentos vinculados á genitalidade nos rapazes que nas raparigas, faz com que ambas as posições tenham algo a dizer-nos sobre estas diferenças.		Proposição complexa
102	<u>Em qualquer caso</u> , <u>em qualquer caso</u> é importante e interessante talvez, a ideia de que provavelmente deveríamos ensinar a favorecer, ensinar a favorecer que tanto, tanto nos homens como nas mulheres, tanto os rapazes como as raparigas, focalizem a sua atenção,	MRNPD (1)	Proposição complexa

prestem atenção, tanto às suas sensações genitais como aos estímulos situacionais, ao contexto no qual a interação está a ter lugar ... porque parece claro que isso é muito mais funcional tanto para os homens como para as mulheres .

116

Em última análise, o que nos diziam é que provavelmente, em última análise estariam causados pela ansiedade, ou seja o antecedente imediato, o antecedente imediato dos problemas sexuais relativamente à excitação ou ao orgasmo, seria a ansiedade.

MRPE (8)

Proposição híbrida

## Anexo 10: Tipos de evocações e tipo de proposição

	Frase	Evocações: prefaciador e fonte da evocação	segmento e fonte da	Tipo de proposição
1	No último dia, <b>lembrai-vos que estivemos a falar da</b> , dos, da experiência do desejo sexual e das possíveis componentes desde o ponto de vista psicológico da experiência do desejo, e então no dia de hoje vamos começar então analisando alguns dos aspectos e os processos psicológicos que estão implicados de um modo ou outro na resposta da excitação e no orgasmo , por conseguinte nas fases posteriores ao desejo, das que falámos .	Fonte: interacional	memória	Proposição híbrida
2	<b>Recordai que Master Jonshon e Kaplan e o resto dos autores</b> que nos falaram das alterações fisiológicas na resposta sexual , pois basicamente consideravam que dalgum modo ante algum tipo de estimulação ou de estímulo sexual, iam-se introduzindo uma série de respostas fisiológicas , problema que provavelmente eles não tiveram em conta ou não analisaram de forma específica .	Fonte: interacional	memória	Proposição híbrida
3	<b>Coisas como</b> , quando podemos considerar que uma estimulação é eficaz ou efectiva, ou quais são os processos, <b>como digo</b> , psicológicos que poderiam estar implicados, <b>eh?</b> e que portanto podem condicionar ou estar associados à resposta fisiológica , <b>de acordo?</b>	Fonte: interacional	memória	Proposição híbrida
39	<b>E ao princípio dizíamos</b> que Esnar faz referência ao que seria a percepção e atribuição de significados aos estímulos	Fonte: discursiva (co-texto)	memória	Proposição complexa
40	<b>Creio que em alguma aula anterior comentávamos</b> que, provavelmente e possivelmente, relativamente à sexualidade, relativamente à sexualidade apenas existe um tipo de estímulos incondicionados e até este pode ser discutível .	Fonte: interacional	memória	Proposição híbrida
42	<b>Digo que em princípio tínhamos dito, tínhamos dito</b> que o estímulo táctil aplicado aos genitais é susceptível de provocar uma resposta reflexa de excitação, <b>lembrai-vos?</b>	Fonte: discursiva (co-texto)	memória	Inserção parentética Proposição complexa

Anexo 11- Progressão temática: marcadores, temas , episódios e proposições

	Frases	Marcadores	Tema/episódio	Tipo de proposição
1	No último dia, lembrai-vos que estivemos a falar da, dos, da experiência do desejo sexual e das possíveis componentes desde o ponto de vista psicológico da experiência do desejo, e <u>então no dia de hoje vamos começar, então, analisando alguns dos aspectos e os processos psicológicos que estão implicados de um modo ou outro na resposta da excitação e no orgasmo , por conseguinte nas fases posteriores ao desejo, das que falámos .</u>	IT - Introdução de tema (global)		Proposição híbrida
3	Coisas como , quando podemos considerar que uma estimulação é eficaz ou efectiva, ou quais são os processos psicológicos que poderiam estar implicados e que portanto podem condicionar ou estar associados à resposta fisiológica , <u>E isso é um pouco o que vamos tentar ver hoje e amanhã especialmente</u>		Índice	Proposição híbrida
4	<u>E isso é um pouco o que vamos tentar ver hoje e amanhã especialmente</u>	ST - sinalização de tema (global)	Índice	Proposição complexa
5	<u>Para, como ponto de partida, há um modelo desenvolvido por Esnar.</u>	IT (global)	Tema global. <i>Início de episódio 1</i>	Macroproposição temática iniciadora de episódio (Proposição simples)
6	Este autor fala das três dimensões da resposta sexual.		Especificação de tema global	Proposição simples
7	Este autor, então desenvolve um modelo muito sensível e muito simples que nos serve um pouco de entrada para falar de todos estes processos psicológicos implicados na resposta sexual.		<i>Fim de episódio 1</i>	Macroproposição temática encerradora de episódio Proposição complexa
8	De algum modo, no momento de considerar a resposta fisiológica de excitação ou de orgasmo , necessitamos de ter em conta diversos limiares diversos limiares fisiológicos, a partir dos quais a estimulação deixaria de ser eficaz e efectiva . <u>Então a ideia seria.</u>		Sub-tema nº1. <i>Início de episódio 2</i>	Macroproposição temática iniciadora de episódio. (Proposição complexa)
12	<u>Então a ideia seria.</u>	ST (global)		Proposição simples

14	E, esses limiares podem variar de um sujeito para outro e podem variar no mesmo sujeito, dependendo de situações muito diferentes, circunstâncias, etc.		<i>Fim de episódio 2</i>	Proposição híbrida
15	<u>A segunda ideia</u> que nos vai ser útil para entender a importância dos processos psicológicos é justamente que ele apresenta ...	ST (global)	Sub-tema nº 2 (nível 1) <u>Início de episódio 3</u>	Macroproposição temática iniciadora de episódio (Proposição complexa)
16	<u>Este autor apresenta no seu modelo, a que chama 'quantum', o modelo do 'quantum' da função sexual 'quantum' da função sexual</u>		Continuação de sub-tema nº 2 (nível 1)	Macroproposição temática iniciadora de episódio (Proposição complexa)
26	E também teríamos que considerar como o sujeito interpreta, interpreta a situação dos estímulos que estão a ter lugar, considerar também de forma importante as capacidades do próprio sujeito para focalizar a sua atenção, focalizar a sua atenção nos estímulos sexuais, na situação, a capacidade para focalizar a atenção e por conseguinte não se distrair, não pensar noutras coisas, não estar noutra lugar, habitualmente consideramos como distracção, e finalmente, a parte da percepção/interpretação e a focalização da atenção.		<i>Fim de episódio 3</i>	Proposição híbrida
27	<u>Finalmente considera-se</u> também o papel importante que pode jogar e que joga de facto a ansiedade como processo psicológico que estaria a condicionar a resposta sexual	IT (global)	Sub-tema nº 3 (nível 1) <u>Início de episódio 4</u>	Macroproposição temática iniciadora de episódio (Proposição complexa)
33	Bem, é um modelo simples, muito simples, mas é um modelo que nos está chamando claramente a atenção sobre a necessidade de ter em conta esses processos psicológicos na altura de falar da possibilidade de excitação, da possibilidade de excitação ou da possibilidade de conseguir uma resposta orgástica na interação sexual			Macroproposição temática final (Proposição composta)
37	Isto poderia querer dizer muito provavelmente que na altura de falar das possibilidades da excitação fisiológica, incluso de conseguir o orgasmo, pois teríamos que pensar na responsabilidade que cada indivíduo, cada pessoa		<i>Final de episódio 4</i>	Proposição híbrida

	tem ao nível individual e não tanto nas estratégias, capacidades e maravilhas da pessoa com quem interagimos e fundamentalmente aplicar um estímulo táctil, mas não muito mais: se nós não processamos, atribuímos significados positivos, se nós não focalizamos a atenção e se nos sentimos desconfortáveis nessa relação,		
38	O modelo servir-nos-ia de base para analisar, para apresentar alguns desses processos psicológicos que, se estudaram ou que melhor conhecemos relativamente à resposta sexual.	Sub-tema nº 4 (nível 1) <i>Início de episódio 5</i>	Macroproposição temática iniciadora de episódio. (Proposição complexa)
42	Digo que em princípio tínhamos dito, tínhamos dito que o estímulo táctil aplicado aos genitais é susceptível de provocar uma resposta reflexa de excitação.	<i>Fim de episódio 5</i>	Proposição complexa
43	Mas parece claro que o resto, o resto dos estímulos, o resto dos estímulos que denominamos sexuais, são-no em virtude dos processos de atribuição que nós fazemos e os estímulos habitualmente não são sexuais só por si, não têm capacidade para provocar uma resposta sexual, não têm capacidade para provocar uma resposta sexual, a menos que nós próprios os percebamos e os interpretemos e lhes dêmos um significado sexual.	Sub-tema nº 1 (nível 2) <i>Início de episódio 6</i>	Macroproposição temática iniciadora de episódio (Proposição híbrida)
50	É evidente que a percepção e a interpretação que eu faço de um estímulo em tanto ou quanto estímulo sexual, é o que possibilita ou torna possível que o estímulo gere em mim uma resposta sexual.	<i>Fim de episódio 6</i>	Proposição complexa
51	Existe um montão de trabalhos em investigações montão de trabalhos em investigações que nos fazem ver claramente as formas como, se vê condicionada, se pode ver condicionada a nossa resposta sexual fisiológica a partir do tipo de interpretações que fazemos dos estímulos,	Sub-tema nº 1 (nível 3) <i>Início de episódio 7</i>	Macroproposição temática iniciadora de episódio (Proposição complexa)
59	Evidentemente, nós interpretamos, atribuímos significados em função habitualmente dos nossos conhecimentos e da experiência prévia que temos relativamente a esses estímulos.	<i>Fim de episódio 7</i>	Macroproposição temática encerradora de episódio Proposição híbrida
60	Parece claro que a forma em que interpretamos, a forma em que interpretamos esses estímulos está claramente condicionando a resposta fisiológica	<i>Continuação de encerramento do episódio 7</i>	Macroproposição temática encerradora de episódio (

61	Estou-vos a falar sobre condicionar a resposta fisiológica em si, não de outras coisas.		<i>Continuação de encerramento do episódio 7</i>	Proposição complexa) Macroproposição temática encerradora de episódio (Proposição simples)
62	Claro, existe uma multitude de variáveis que tem que ver com a informação que temos e com a experiência que temos relativamente ao nosso conjunto de estímulos .		Sub-tema nº 2 (Nível 3) <i>Início de episódio 8</i>	Macroproposição temática iniciadora de episódio Proposição complexa
65	De modo que, <u>em primeiro lugar</u> é necessário admitirmos que os estímulos são sexuais na medida em que os percebemos como tais e lhes atribuímos esse significado.	ST (local)		Proposição complexa
67	<u>E em segundo</u> , a forma como interpretamos os estímulos vai condicionar de forma directa a nossa resposta fisiológica.	ST (local)	<i>Fim de episódio 8</i>	Proposição complexa
68	Há um problema que evidentemente temos muito menos controlado e que conhecemos normalmente.		Sub-tema nº 3 (nível 3) <i>Início de episódio 9</i>	Macroproposição temática iniciadora de episódio
76	Podem ser variadas e por vezes podem existir elementos de contradição ou de incompatibilidade entre essas interpretações .		<i>Fim de episódio 9</i>	(Proposição complexa) Macroproposição temática encerradora de episódio (Proposição composta)
77	<u>O segundo , o segundo processo , o segundo processo</u> de que Esnar nos fala tem que ver com , as capacidades , as capacidades que o próprio sujeito tem num momento determinado para focalizar a sua atenção sobre, os estímulos ou sobre a situação em contexto sexual.	IT - repetido (global)	Sub-tema nº 2 (nível 2) <i>Início de episódio 10</i>	Macroproposição temática iniciadora de episódio (Proposição complexa)
79	E pelo contrário , está claro também, está claro que o facto de que o sujeito durante a interação sexual ou durante a sua resposta se distraia , se distraia, quer dizer pense, centre a sua atenção noutros aspectos que em nada têm que ver com a situação sexual ou com o que está sentindo, provoca uma diminuição, uma perda das possibilidades de excitação .		<i>Fim de episódio 10</i>	Proposição complexa

80	As experiências, experiências que se fizeram para, para avaliar estas coisas no laboratório, são na verdade um pouco suis generis e provocam-nos um pouco de riso,	Sub-tema nº 1 (nível 3) <i>Início de episódio 11</i>	Macroproposição temática iniciadora de episódio (Proposição híbrida)	
84	Habitualmente os estímulos são do tipo visual.	Continuação de tema	Macroproposição de continuidade temática (Proposição simples)	
88	Está claro que o focalizarmos por conseguinte nossa atenção em algo que não tem que ver com a situação ou com o contexto sexual ou com as sensações fisiológicas que se estão a receber, provocaria ,uma diminuição da excitação e além disso , além disso , parece, parece que esta redução, diminuição da excitação teria ou seria em alguma medida linear em função do poder da tarefa distratora, quer dizer da complexidade da distracção que enfrentamos .	<i>Fim de episódio 11</i>	Macroproposição temática encerradora de episódio (Proposição híbrida)	
89	Foram utilizados outros tipos de paradigmas além das operações matemáticas.	Sub-tema nº 2 (nível 3) <i>Início de episódio 12</i>	Macroproposição temática iniciadora de episódio (Proposição simples)	
90	Chama-se a atenção do sujeito para que veja algum outro estímulo que aparece em outro lugar na sala, em fim qualquer tarefa, que suponha que o sujeito se vai distrair em alguma medida da situação ou do contexto sexual que foi criado	<i>Fim de episódio 90</i>	Proposição complexa	
91	<u>Relativamente ao tema da focalização</u> há uma coisa há um aspecto interessante que vos queria comentar e que tem que ver com, a ideia de que parece, parece que nestas investigações que foram realizadas à volta da focalização, foram frequentemente encontradas diferenças significativas entre homens e mulheres , entre homens e mulheres relativamente a aos estímulos para os quais eles focalizam mais tipicamente a atenção .	SCT (global)	Sub-tema nº 3 (nível 3) <i>Início de episódio 13</i>	Macroproposição temática iniciadora de episódio (Proposição complexa)
97	Isso poderia dificultar em alguma medida a possibilidade de se fixar mais nesse tipo de sensações	<i>Fim de episódio 13</i>	Macroproposição encerradora de episódio	

			(Proposição simples)
98	Na realidade parece claro que quando estamos a falar da , a associação que existe entre a resposta de excitação objectiva e o grau em que o sujeito se dá conta que está excitado ao nível subjectivo, é verdade que as correlações são bastante mais altas nos homens que nas mulheres ... que quando se está a registar fisiologicamente a excitação e dizemos ao sujeito, que por exemplo numa escala de um a dez, pontue o seu grau de excitação ao nível subjectivo .	Sub-tema nº 4 (nível 3) <i>Início de episódio 14</i>	Macroproposição temática iniciadora de episódio (Proposição complexa)
113	Pois então deixo-o simplesmente equacionado e amanhã continuamos com ele.	<i>Fim de episódio 14</i>	Macroproposição temática encerradora de episódio (Proposição composta)
114	<u>O terceiro de que Esnar nos fala</u> , era o papel que podem jogar os processos afectivos e especialmente a ansiedade, o papel da ansiedade.	IT (global) Sub-tema nº 3 (nível 2) <i>Início de episódio 15</i>	Macroproposição temática iniciadora de episódio (Proposição complexa)
119	Então amanhã continuamos com esta, com esta história	<i>Fim de episódio 15</i>	Macroproposição temática encerradora de episódio (Proposição simples)

Anexo 12: Inserções e proposições hospedeiras

	Frase	Inserção (Forma não proposicional)	Tipo de proposição
3	Coisas como, quando podemos considerar que uma estimulação é eficaz ou efectiva, ou quais são os processos, <i>como digo</i> , psicológicos que poderiam estar implicados, <i>eh?</i> e que portanto podem condicionar ou estar associados à resposta fisiológica, <i>de acordo?</i>	Ins. metadiscursiva (evidencialidade) (T1)  Ins. interacional (foco no interlocutor, fática) (T5)	Proposição o híbrida
4	E isso é um pouco o que vamos tentar ver hoje e amanhã, <i>eh?</i> especialmente	Ins. interacional (dialógica) (T6)  Ins. interacional (foco no interlocutor, fática) (T5)	Proposição o complexa
5	<i>Bem</i> , para, como ponto de partida, há um modelo desenvolvido por Esnar.	Ins. interacional (assunção da pilotagem) (T4)	Proposição o simples
6	Este autor fala das três dimensões da resposta sexual, <i>recordai David Esnar</i> .	Ins interacional (foco no interlocutor, f.cognitiva) (T7)	Proposição o simples
7	Este autor, <i>tal como vos digo</i> , então desenvolve um modelo muito sensível e muito simples que nos serve um pouco de entrada para falar de todos estes processos psicológicos implicados na resposta sexual.	Ins metadiscursiva (de evidencialidade) (T1)	Proposição o complexa
8	<i>Tal como vos digo</i> , de algum modo, no momento de considerar a resposta fisiológica de excitação ou de orgasmo, necessitamos de ter em conta diversos limiares diversos limiares fisiológicos, a partir dos quais a estimulação deixaria de ser eficaz e efectiva.	Ins metadiscursiva (de evidencialidade) (T1)	Proposição o complexa
10	Neste caso que se apresenta aqui, o total de estimulação que a resposta recebe estaria superando o limiar necessário para que a excitação fisiológica estaria superando o limiar necessário para que se produzisse uma resposta orgástica, de acordo?	Ins interacional (dialógica) (T6)	Proposição o complexa

11	<p>Mas esse total de estimulação poderia ficar por aqui e não alcançar o limiar de excitação ou poderia ultrapassar o limiar de excitação, podendo chegar ao limiar necessário para que se desencadeasse o orgasmo, de acordo?</p>	<p>Ins. interacional (dialógica) (T6)</p>	Proposição híbrida
14	<p>E, <i>evidentemente</i>, esses limiares podem variar de um sujeito para outro e podem variar no mesmo sujeito, dependendo de situações muito diferentes, circunstâncias, etc.</p>	<p>Ins. modal-avaliativa (foco no locutor) (T3)</p>	Proposição híbrida
15	<p><i>Bem</i>, a segunda ideia que nos vai ser útil [Ps1] para entender a importância dos processos psicológicos é justamente que ele apresenta ...</p>	<p>Ins. interacional (assunção da pilotagem) (T4)</p>	Proposição complexa
17	<p>Ele diz-nos no modelo que esse total de estimulação que o sujeito recebe, o total de estimulação é o máximo de estimulação que o sujeito está a receber num momento determinado e que vai a dever-se tanto ao estímulo físico, tanto ao estímulo físico como à estimulação psicológica, <i>explico-me</i>.</p>	<p>Ins. metadiscursiva (explativiza) (T2)</p>	Proposição complexa
22	<p>E, <i>logicamente</i>, a contribuição tanto do estímulo físico como do estímulo psicológico é muito variável igualmente de uns sujeitos para outros e também de umas situações para outras no mesmo sujeito</p>	<p>Ins. modal-avaliativa (foco no locutor) (T3)</p>	Proposição composta
23	<p>Pois, fundamentalmente, na resposta sexual falamos do estímulo táctil, <i>eh?</i>, e não há outros estímulos físicos para além do estímulo táctil e as capacidades que tem o sujeito de receber e processar essas sensações, <i>eh?</i></p>	<p>Ins. interacional (foco no interlocutor, fática) (T5)</p>	Proposição híbrida
		<p>Ins. interacional (foco no interlocutor, fática) (T5)</p>	
24	<p>Mas o estímulo físico, <i>insisto, eh?</i> o estímulo físico que se proporciona é fundamentalmente o estímulo táctil, não outros.</p>	<p>Ins. metadiscursiva (de evidencialidade) (T1)</p> <p>Ins. interacional (foco no interlocutor, fática) (T5)</p>	Proposição complexa
25	<p>A maior parte da estimulação, a maior parte da estimulação numa interação sexual, está-se projectando a partir da estimulação,</p>	<p>Ins. metadiscursiva</p>	Proposição híbrida

	<p><i>insisto</i>, psicológica e o considerar, <i>eh?</i>, o considerar estímulos psicológicos importantes, teríamos que considerar, <i>eh?</i>, teríamos que considerar a percepção, <i>eh?</i>, e a atribuição de significados ao que está acontecendo .</p>	<p>(de evidencialidade) (T1)                  Ins. interacional (foco no interlocutor, fática) (T5)                  Ins. interacional (foco no interlocutor, fática) (T5)                  Ins. interacional (foco no interlocutor, fática) (T5)</p>	
26	<p>E também teríamos que considerar como o sujeito interpreta <i>eh?</i>, interpreta a situação dos estímulos que estão a ter lugar, considerar também de forma importante as capacidades do próprio sujeito para focalizar a sua atenção, <i>eh?</i>, focalizar a sua atenção nos estímulos sexuais, na situação, a capacidade para focalizar a atenção e por conseguinte não se distrair, não pensar noutras coisas, não estar noutra lugar, <i>eh?</i>, habitualmente consideramos como distração, e finalmente, a parte da percepção/interpretação e a focalização da atenção.</p>	<p>Ins. interacional (foco no interlocutor, fática) (T5)                  Ins. interacional (foco no interlocutor, fática) (T5)                  Ins. interacional (foco no interlocutor, fática) (T5)</p>	Proposição híbrida
27	<p>Finalmente considera-se também o papel importante que pode jogar e que joga de facto a ansiedade, <i>eh?</i> como processo , <i>eh?</i>, psicológico que estaria a condicionar, <i>eh?</i>, a resposta sexual.</p>	<p>Ins. interacional (foco no interlocutor, fática) (T5)                  Ins. interacional (foco no interlocutor, fática) (T5)                  Ins. interacional (foco no interlocutor, fática) (T5)</p>	Proposição complexa
31	<p>É estimulação física que, <i>repito</i>, seria fundamentalmente o estímulo táctil mais a estimulação psicológica, <i>eh?</i>, em virtude dos processos, <i>eh?</i>, cognitivos e afectivos que estão implicados na resposta sexual, <i>de acordo?</i></p>	<p>Ins. metadiscursiva (de evidencialidade) (T1)                  Ins. interacional (foco no interlocutor, fática) (T5)                  Ins. interacional (foco no interlocutor, fática) (T5)                  Ins. interacional (dialógica) (T6)</p>	Proposição complexa

- 33 Bem, como vedes, como vedes, é um modelo simples, muito simples, mas é um modelo que nos está chamando claramente a atenção sobre a necessidade de ter em conta esses processos psicológicos na altura de falar, *eh?*, da possibilidade de excitação, da possibilidade de excitação ou da possibilidade de conseguir uma resposta orgástica na interação sexual, *eh?*,  
 Ins. interacional (assunção da pilotagem) (T4)  
 Ins. interacional (foco no interlocutor, fática) (T5)  
 Ins. interacional (foco no interlocutor, fática) (T5)  
 Proposição composta
- 34 Porque em definitivo, ele está-nos dizendo qual é a estimulação que recebemos ao nível físico, a táctil, *eh?*  
 Ins. interacional (foco no interlocutor, fática) (T5)  
 Proposição complexa
- 36 O resto, o resto, *eh?*, vem dado por tudo o que nós recebemos, processamos, interpretamos os estímulos, a situação, o contexto no qual nos encontramos pela capacidade que nós temos em focalizar e centrar a nossa atenção nisso que está acontecendo nesse tipo de estimulação sexual e bem agora pela resposta afectiva ansiedade, atracção, etc. que estamos nesse momento sentindo relativamente ao que está acontecendo, *eh?*  
 Ins. interacional (foco no interlocutor, fática) (T5)  
 Ins. interacional (foco no interlocutor, fática) (T5)  
 Proposição complexa
- 37 Isto poderia querer dizer muito provavelmente que na altura de falar das possibilidades, *eh?*, da excitação fisiológica, incluso de conseguir o orgasmo, pois teríamos que pensar na responsabilidade que cada indivíduo, cada pessoa tem ao nível individual e não tanto nas estratégias, capacidades e maravilhas da pessoa com quem interagimos e fundamentalmente aplicar um estímulo táctil, mas não muito mais: se nós não processamos, atribuímos significados positivos, se nós não focalizamos a atenção e se nos sentimos desconfortáveis nessa relação, *de acordo?*  
 Ins. interacional (foco no interlocutor, fática) (T5)  
 Ins. interacional (dialógica) (T6)  
 Proposição híbrida

52	Montão, <i>para o que o entendais</i> , por exemplo em algumas experimentações típicas que são feitas em, em experimentações psicofisiológicas .	Ins metadiscursiva (explicativa) (T2)	Proposição complexa
53	Especificamente, a sujeitos nestas condições, é-lhes aplicado algum tipo de estímulo visual, por exemplo um vídeo erótico e regista-se, vão-se registando a partir de aparelhos, <i>eh?</i> , de medição psicofisiológica , vai-se registando o seu nível de excitação sexual , vai-se registando enquanto estão a ver , por exemplo um filme erótico	Ins. interacional (foco no interlocutor, fática) (T5)	Proposição híbrida
59	<i>Evidentemente</i> , nós interpretamos, atribuímos significados em função habitualmente dos nossos conhecimentos e da experiência prévia que temos relativamente a esses estímulos .	Ins modal-avaliativa (T3)	Proposição híbrida
60	Parece claro que a forma em que interpretamos , <i>insisto</i> , a forma em que interpretamos esses estímulos está claramente condicionando a resposta fisiológica	Ins metadiscursiva (de evidencialidade) (T1)	Proposição complexa
62	<i>Claro</i> , existe uma multitude de variáveis que tem que ver com a informação que temos e com a experiência que temos relativamente ao nosso conjunto de estímulos .	Ins modal-avaliativa (T3)	Proposição complexa
63	Mas para a maior parte dos sujeitos, <i>e assim parece</i> , normalmente quando se faz este tipo de investigações, pois, <i>certamente</i> , a situação mais atractiva para a gente, a mais atractiva , a que gera maiores possibilidades de excitação, costuma ser , <i>como alguém dizia</i> , a terceira, visto que às primeiras, às primeiras, às duas primeiras habitualmente lhes estamos, lhes estamos associando mensagens, mensagens que na nossa sociedade têm, tendem a ter conotações mais negativas, tanto numa situação como na outra .	Ins modal-avaliativa (T3)  Ins modal - avaliativa (T3)	Proposição complexa
64	Essas conotações negativas que, <i>insisto</i> , relativamente a este tipo de interacções, estariam provavelmente condicionando a nossa resposta fisiológica em termos negativos, <i>de acordo?</i>	Ins metadiscursiva (de evidencialidade) (T1)	Proposição complexa
65	De modo que, <i>insisto</i> , em primeiro lugar é necessário admitirmos que os estímulos são sexuais na medida em que os percebemos como tais e lhes atribuímos esse significado.	Ins interacional (dialógica) (T6) Ins metadiscursiva (de evidencialidade) (T1)	Proposição complexa

69	É que, <i>certamente</i> , ante qualquer tipo de estímulo sexual, podemos fazer interpretações diversas, não apenas um único tipo de interpretações, mas antes podemos fazer interpretações diferentes em função da nossa experiência e por vezes essas interpretações podem ser contraditórias ou incompatíveis na altura de tentarmos dar-nos conta de como é a forma como interpretamos, a forma como nos situamos ante os estímulos.	Ins modal-avaliativa (T3)	Proposição híbrida
70	Devemos ter claro que essas interpretações por vezes, <i>insisto</i> , podem ser incompatíveis ou contraditórias.	Ins metadiscursiva (de evidencialidade) (T1)	Proposição complexa
71	O estímulo, o mesmo estímulo num sujeito pode estar resultando, <i>para que entendais</i> , por uma lado atractivo e por outro lado, por exemplo, esse estímulo pode estar a provocar alguma resposta de medo.	Ins metadiscursiva (explicativa) (T2)	Proposição composta
73	<i>Evidentemente</i> , essas interpretações que podem estar gerando contradições ou incompatibilidades vão condicionar e afectar finalmente a resposta sexual	Ins modal-avaliativa (T3)	Proposição complexa
75	<i>Sim</i> , mas o que estou a dizer é que nem sempre a situação é tão simples ou tão fácil de analisar porque as interpretações não são únicas.	Ins interacional (pilotagem) (T4)	Proposição complexa
76	Podem ser variadas e por vezes podem existir elementos de contradição ou de incompatibilidade entre essas interpretações, <i>de acordo?</i>	Ins interacional (dialógica) (T6)	Proposição composta
77	<i>Bem</i> , o segundo, o segundo processo, o segundo processo de que Esnar nos fala tem que ver com, <i>diz ele</i> , as capacidades, as capacidades que o próprio sujeito tem num momento determinado para focalizar a sua atenção sobre, <i>eh?</i> , os estímulos ou sobre a situação em contexto sexual.	Ins interacional (pilotagem) (T4)  Ins modal-avaliativa (T3)  Ins interacional (foco no interlocutor, fática) (T5)	Proposição complexa
78	<i>Vede</i> , parece claro, parece claro que a possibilidade de que o sujeito, o sujeito preste atenção centre bem a sua atenção sobre as suas sensações durante a interação ou durante a resposta sexual, ou que centre a sua atenção sobre a situação em contexto sexual, são elementos que claramente incrementam, incrementam, possibilitam que os processos de excitação fisiológica fiquem a ganhar	Ins interacional (cognitiva) (T7)	Proposição complexa

79	E pelo contrário , está claro também, está claro que o facto de que o sujeito durante a interação sexual ou durante a sua resposta se distraia , se distraia, quer dizer pense, centre a sua atenção noutros aspectos que em nada têm que ver com a situação sexual ou com o que está sentindo, provoca uma diminuição, <i>eh?</i> , uma perda das possibilidades de excitação.	Interacional (foco no interlocutor, fática) (T5)	Proposição complexa
80	As experiências, experiências que se fizeram para, para avaliar estas coisas no laboratório, são na verdade um pouco <i>suis generis</i> e provocam-nos um pouco de riso, <i>não é?</i>	Ins interacional (dialógica) (T6)	Proposição híbrida
82	Mas <i>certamente, bom</i> , põem claramente de manifesto a importância destas ideias, a importância destas ideias , a importância que podem ter para o aumento da excitação nas sensações sexuais e pelo contrário a diminuição da excitação que se pode provocar se o sujeito altera o foco de atenção .	Ins modal-avaliativa (T3) Ins interacional (pilotagem) (T4)	Proposição híbrida
83	Nas típicas experiências de laboratório que foram desenvolvidas para contrastar e comprovar estas , estas ideias pois tipicamente também se utiliza um paradigma parecido ao que comentava antes, <i>não é?</i>	Ins interacional (dialógica) (T6)	Proposição complexa
85	Aos sujeitos, é-lhes apresentado algum tipo de vídeo erótico, avalia-se, mede-se a sua resposta fisiológica mediante um registo psicofisiológico e, <i>bom</i> , pois nestes paradigmas o que se faz é, num momento determinado, introduzir algum tipo de elemento distrator que pode ser muito variável	Ins interacional (pilotagem) (T4)	Proposição híbrida
87	Então, <i>claro</i> , parece claro que na medida em que a tarefa aumenta em complexidade, a distração é maior e portanto provoca uma maior diminuição ou redução da resposta de excitação fisiológica .	Ins modal-avaliativa (T3)	Proposição híbrida
88	Está claro que o focalizarmos por conseguinte nossa atenção em algo que não tem que ver com a situação ou com o contexto sexual ou com as sensações fisiológicas que se estão a receber, provocaria , <i>insisto</i> , uma diminuição da excitação e além disso , além disso , <i>insisto</i> , parece, parece que esta redução, diminuição da excitação teria ou seria em alguma medida linear em função do poder da tarefa distratora, quer dizer da complexidade da distração que enfrentamos .	Ins metadiscursiva (de evidencialidade) (T1) Ins metadiscursiva (de evidencialidade)(T1)	Proposição híbrida

90	Chama-se a atenção do sujeito para que veja algum outro estímulo que aparece em outro lugar na sala, em fim qualquer tarefa, <i>insisto</i> , que suponha que o sujeito se vai distrair em alguma medida da situação ou do contexto sexual que foi criado	Ins metadiscursiva (de evidencialidade) (T1)	Proposição complexa
91	<i>Bem</i> , relativamente ao tema da focalização há uma coisa, <i>eh?</i> há um aspecto interessante que vos queria comentar e que tem que ver com, <i>bom</i> , a ideia de que parece, parece que nestas investigações que foram realizadas à volta da focalização, foram frequentemente encontradas diferenças significativas entre homens e mulheres, entre homens e mulheres relativamente a aos estímulos para os quais eles focalizam mais tipicamente a atenção.	Ins interacional (pilotagem) (T4) Ins Interacional (foco no interlocutor, fática) (T5)  Ins Interacional (assunção de Pilotagem) (T4)	Proposição complexa
92	E a ideia geral, de algum modo, parece ser que os homens, os homens, em termos gerais, teriam maior tendência para focalizar a sua atenção, maior tendência para focalizar a sua atenção nas sensações, nas sensações fisiológicas, nas sensações fisiológicas, especificamente nas sensações fisiológicas nos genitais, enquanto as mulheres, enquanto as mulheres parecem que têm maior tendência para focalizar a atenção em aspectos relacionados com a situação e o contexto, <i>eh?</i> no qual se encontram, não tanto nas suas próprias sensações, <i>eh?</i> fisiológicas	Interacional (foco no interlocutor, fática) (T5)	Proposição híbrida
97	Isso poderia dificultar, <i>eh?</i> , em alguma medida, <i>eh?</i> , a possibilidade de se fixar mais nesse tipo de sensações	Interacional (foco no interlocutor, fática) (T5) Interacional (foco no interlocutor, fática) (T5)	Proposição simples
99	A relação entre essa valoração subjectiva e a excitação fisiológica, <i>na verdade</i> , costuma ser muito mais aproximada nos homens que nas mulheres, nas quais há muita mais diferença entre a sua excitação medida fisiologicamente e a excitação que estão percepcionando ao nível subjectivo.	Ins modal-avaliativa (T3)	Proposição complexa
103	Seria muito mais funcional, <i>explico-me</i> , e creio que ides entendê-lo facilmente.	Ins metadiscursiva (explicativa) (T2)	Proposição híbrida

105	Mas se um homem está a ter algum problema com a sua erecção, por exemplo, o focalizar-se excessivamente nas suas sensações genitais , nos genitais isso fará provavelmente diminuir mais a sua excitação, <i>entendei-lo?</i>	Ins interacional (dialógica) (T6)	Proposição complexa
107	Mas se for negativa, o focalizar-se excessivamente na nossa resposta genital pode ter um efeito inibidor e, <i>de facto</i> , isso pode comprovar-se, tem-no sem dúvida.	Ins modal-avaliativa (T3)	Proposição híbrida
109	Neste caso seria muito mais recomendável centrar e focalizar a atenção noutros aspectos, noutros estímulos, não exclusivamente nos genitais, <i>de acordo?</i>	Ins interacional (dialógica) (T6)	Proposição simples
111	O facto , <i>insisto</i> , de que não haja correlações importantes entre o seu nível de excitação fisiológica e a sua percepção subjectiva está a indicarnos que nelas existem dificuldades no momento de perceber essas sensações e por conseguinte se fossemos capazes de as ajudar a focalizar também mais a sua atenção nessas sensações mais especificamente genitais, muito provavelmente poderíamos favorecer o processo de excitação fisiológica, <i>entendeis-me?</i>	Ins metadiscursiva (de evidencialidade) (T1)	Proposição híbrida
112	Ao nível físico, provavelmente é muito importante focalizar a atenção tanto nas próprias sensações corporais, genitais enquanto estímulos, em indícios contextuais ou situacionais no momento de proceder a potenciar a resposta fisiológica. <i>De acordo? Alguma dúvida com isto, relativamente a este tema?</i>	Ins interacional (dialógica) (T6)	Proposição complexa
113	<i>Bem</i> , pois então deixo-o simplesmente equacionado e amanhã continuamos com ele.	Ins interacional (pilotagem) (T4)	Proposição composta
114	O terceiro de que Esnar nos fala , <i>recordai</i> , era o papel que podem jogar os processos afectivos e especialmente a ansiedade, o papel da ansiedade.	Ins interacional (cognitiva) (T7)	Proposição complexa
115	Relativamente á abordagem inicial que tradicionalmente, tradicionalmente sobretudo os clínicos, os terapeutas sexuais têm insistido, têm insistido de forma muito importante na ideia de que a maior parte dos problemas das disfunções sexuais, problemas portanto ligados à excitação ou ao orgasmo ... em última análise , <i>tende presente</i> , o que nos diziam é que	Ins interacional (cognitiva) (T7)	Proposição híbrida

- provavelmente, em última análise, estariam causados pela ansiedade, ou seja o antecedente imediato, o antecedente imediato dos problemas sexuais relativamente à excitação ou ao orgasmo, *insisto*, seria a ansiedade
- 116 Em última análise, *tende presente*, o que nos diziam é que provavelmente, em última análise estariam causados pela ansiedade, ou seja o antecedente imediato, o antecedente imediato dos problemas sexuais relativamente à excitação ou ao orgasmo, *insisto*, seria a ansiedade .
- 118 No entanto, tal como vamos ver amanhã, este é um tema discutível, é um tema discutível, se de facto tivermos em conta que na actualidade dispomos de conhecimentos e de dados que nos permitem relativizar esta ideia, inclusivamente em ocasiões defender que o papel da ansiedade, em muitos casos, pode ser outro e não sempre única e exclusivamente inibitório , *de acordo?*
- Ins metadiscursiva (de evidencialidade) (T1)
- Ins interacional (cognitiva) (T7)
- Ins metadiscursiva (de evidencialidade) (T1)
- Ins interacional (dialógica) (T6)
- Proposição híbrida
- Proposição complexa

### Anexo 13: Envolvimento do alocutário

	Frase	Forma de apelação	Tipo de proposição
1	No último dia, <u>lembrai-vos</u> que <u>estivemos</u> a falar da, dos, da experiência do desejo sexual e das possíveis componentes desde o ponto de vista psicológico da experiência do desejo, e então no dia de hoje <u>vamos</u> começar então analisando alguns dos aspectos e os processos psicológicos que estão implicados de um modo ou outro na resposta da excitação e no orgasmo, por conseguinte nas fases posteriores ao desejo, das que falámos.	Forma imperativa / vós (apelação explícita)  Forma de 1ª pessoa do plural inclusiva (eu+vós)	Proposição híbrida
2	<u>Recordai</u> que Master Jonshon e Kaplan e o resto dos autores que <u>nos</u> falaram das alterações fisiológicas na resposta sexual, pois basicamente consideravam que dalgum modo ante algum tipo de estimulação ou de estímulo sexual, iam-se introduzindo uma série de respostas fisiológicas, problema que provavelmente eles não tiveram em conta ou não analisaram de forma específica.	Forma imperativa / vós (Apelação explícita)  Forma de nós inclusivo(eu+vós)	Proposição híbrida
3	Coisas como, quando podemos considerar que uma estimulação é eficaz ou efectiva, ou quais são os processos, <i>como digo</i> , psicológicos que poderiam estar implicados, <i>eh?</i> e que portanto podem condicionar ou estar associados à resposta fisiológica, <i>de acordo?</i>	Interrogação	Proposição híbrida
4	E isso é um pouco o que <u>vamos</u> tentar ver hoje e amanhã, <i>eh?</i> especialmente	Interrogação Forma de nós inclusivo (eu+vós) Interrogação	Proposição complexa
6	Este autor fala das três dimensões da resposta sexual, <u>recordai David Esnar</u> .	Forma imperativa / vós (apelação explícita)	Proposição simples
7	Este autor, <i>tal como vos digo</i> , então desenvolve um modelo muito sensível e muito simples que nos serve um pouco de entrada para falar de todos estes processos psicológicos implicados na resposta sexual.	Alocução/"vós"	Proposição complexa
8	<i>Tal como vos digo</i> , de algum modo, no momento de considerar a resposta fisiológica de excitação ou de orgasmo, <u>necessitamos</u> de ter em conta diversos limiares diversos limiares fisiológicos, a partir dos quais a estimulação deixaria de ser eficaz e efectiva.	Modo "eu" Alocução/vos Forma de nós inclusivo (eu+vós)	Proposição complexa
10	Neste caso que se apresenta aqui, o total de estimulação que a resposta recebe estaria superando o limiar necessário para que a excitação fisiológica, estaria superando o limiar necessário		Proposição complexa
11	para que se produzisse uma resposta orgástica, <i>de acordo?</i> Mas esse total de estimulação poderia ficar por aqui e não alcançar o limiar de excitação ou poderia ultrapassar o limiar de excitação, podendo chegar ao limiar necessário para que se desencadeasse o orgasmo, de acordo?	Interrogação  Interrogação	Proposição híbrida

13	<u>Devemos</u> considerar que existem diversos limiares para a excitação e para o orgasmo	Forma de nós inclusivo (eu+vós)		Proposição complexa
14	E , <i>evidentemente</i> , esses limiares podem variar de um sujeito para outro e podem variar no mesmo sujeito, dependendo de situações muito diferentes, circunstâncias, etc., de acordo?	Interrogação		Proposição híbrida
15	<u>Bem</u> , a segunda ideia que <u>nos</u> vai ser útil [Ps1] para entender a importância dos processos psicológicos é justamente que ele apresenta ...	Forma de nós inclusivo (eu+vós)		Proposição complexa
17	Ele diz- <u>nos</u> no modelo que esse total de estimulação que o sujeito recebe, o total de estimulação é o máximo de estimulação que o sujeito está a receber num momento determinado e que vai a dever-se tanto ao estímulo físico, tanto ao estímulo físico como à estimulação psicológica, <u>explico-me</u> .	Forma de nós inclusivo (eu+vós)		Proposição complexa
20	Isto vai ajudar- <u>nos</u> .	Modo “eu” Forma de nós inclusivo (eu+vós)		Proposição simples
23	Pois, fundamentalmente, na resposta sexual <u>falamos</u> do estímulo táctil, <u>eh?</u> , e não há outros estímulos físicos para além do estímulo táctil e as capacidades que tem o sujeito de receber e processar essas sensações, <u>eh?</u>	Forma de nós inclusivo (eu+outros) Interrogação Interrogação		Proposição híbrida
24	Mas o estímulo físico, <u>insisto</u> , <u>eh?</u> o estímulo físico que se proporciona é fundamentalmente o estímulo táctil, não outros.	Modo “eu” Interrogação		Proposição complexa
25	A maior parte da estimulação, a maior parte da estimulação numa interação sexual, está-se projectando a partir da estimulação, <u>insisto</u> , psicológica e o considerar, <u>eh?</u> , o considerar estímulos psicológicos importantes, <u>teríamos</u> que considerar, <u>eh?</u> , <u>teríamos</u> que considerar a percepção, <u>eh?</u> , e a atribuição de significados ao que está acontecendo .	Modo “eu” Interrogação Interrogação Interrogação 2 Formas de nós inclusivo (eu+vós+outros)		Proposição híbrida
26	E também <u>teríamos</u> que considerar como o sujeito interpreta <u>eh?</u> , interpreta a situação dos estímulos que estão a ter lugar, considerar também de forma importante as capacidades do próprio sujeito para focalizar a sua atenção, <u>eh?</u> , focalizar a sua atenção nos estímulos sexuais, na situação, a capacidade para focalizar a atenção e por conseguinte não se distrair, não pensar noutras coisas, não estar noutra lugar, <u>eh?</u> , habitualmente <u>consideramos</u> como distração, e finalmente, a parte da percepção/interpretação e a focalização da atenção.	2 Formas de nós inclusivo (eu+vós+outros)		Proposição híbrida
27	Finalmente considera-se também o papel importante que pode jogar e que joga de facto a ansiedade, <u>eh?</u> como processo , <u>eh?</u> , psicológico que estaria a condicionar, <u>eh?</u> , a resposta sexual.	Interrogação Interrogação Interrogação		Proposição complexa
31	É estimulação física que, <u>repito</u> , seria fundamentalmente o estímulo táctil mais a estimulação psicológica, <u>eh?</u> , em virtude dos processos, <u>eh?</u> , cognitivos e afectivos que estão implicados na resposta sexual, <i>de acordo?</i>	Modo “eu” Interrogação Interrogação		Proposição complexa

33	<i>Bem, como vedes, como vedes, é um modelo simples , muito simples, mas é um modelo que <u>nos</u> está chamando claramente a atenção sobre a necessidade de ter em conta esses processos psicológicos na altura de falar, <i>eh?</i>, da possibilidade de excitação, da possibilidade de excitação ou da possibilidade de conseguir uma resposta orgástica na interação sexual, <i>eh?</i></i>	Alocução / “vós” Forma de nós inclusivo (eu + vós)  Interrogação Interrogação	Proposição composta
34	Porque em definitivo, ele está- <u>nos</u> dizendo qual é a estimulação que <u>recebemos</u> ao nível físico, a táctil, <i>eh?</i>	Forma de nós inclusivo (eu+vós+outros)	Proposição complexa
36	O resto, o resto, <i>eh?</i> , vem dado por tudo o que <u>nos recebemos</u> , <u>processamos</u> , <u>interpretamos</u> os estímulos, a situação, o contexto no qual <u>nos encontramos</u> pela capacidade que <u>nos temos</u> em focalizar e centrar a <u>nossa atenção</u> nisso que está acontecendo nesse tipo de estimulação sexual e bem agora pela resposta afectiva ansiedade, atracção, etc. que <u>estamos</u> nesse momento sentindo relativamente ao que está acontecendo, <i>eh?</i>	Interrogação 7 Formas de nós inclusivo (eu+vós+outros)  Interrogação Interrogação	Proposição complexa
37	Isto poderia querer dizer muito provavelmente que na altura de falar das possibilidades, <i>eh?</i> , da excitação fisiológica, incluso de conseguir o orgasmo, pois <u>teríamos</u> que pensar na responsabilidade que cada indivíduo, cada pessoa tem ao nível individual e não tanto nas estratégias, capacidades e maravilhas da pessoa com quem interagimos e fundamentalmente aplicar um estímulo táctil, mas não muito mais: se <u>nos</u> não <u>processamos</u> , <u>atribuímos</u> significados positivos, se <u>nos não focalizamos</u> a atenção e <u>se nos sentimos</u> desconfortáveis nessa relação, <i>de acordo?</i>	Interrogação  6 Formas de nós inclusivo (eu+vós+outros)	Proposição híbrida
38	O modelo servir- <u>nos</u> -ia de base para analisar, para apresentar alguns desses processos psicológicos que, <i>bom</i> , se estudaram ou que melhor <u>conhecemos</u> relativamente à resposta sexual.	Interrogação 2 Formas de nós inclusivo (eu+vós)	Proposição complexa
39	E ao princípio <u>dizíamos</u> que Esnar faz referência ao que seria a percepção e atribuição de significados aos estímulos.	Forma de nós inclusivo (eu+vós)	Proposição complexa
40	<u>Creio</u> que em alguma aula anterior <u>comentávamos</u> que, <i>provavelmente e possivelmente</i> , relativamente à sexualidade, relativamente à sexualidade apenas existe um tipo de estímulos incondicionados e até este pode ser discutível .	Modo “eu” Forma de nós inclusivo (eu+vós)	Proposição híbrida
42	<u>Digo</u> que em princípio <u>tínhamos</u> dito, <u>tínhamos</u> dito que o estímulo táctil aplicado aos genitais é susceptível de provocar uma resposta reflexa de excitação, <u>lembrais-vos?</u>	Modo “eu”  Interrogação	Proposição complexa
43	Mas parece claro que o resto , o resto dos estímulos , o resto dos estímulos que <u>denominamos</u> sexuais, são-no em virtude dos processos de atribuição que <u>nos fazemos</u> e os estímulos habitualmente não são sexuais só por si , não têm capacidade para provocar uma resposta sexual , não têm capacidade para provocar uma resposta sexual , a menos que <u>nos</u> próprios os <u>percebamos</u> e os <u>interpretemos</u> e lhes <u>dêmos</u> um significado sexual.	5 formas de nós inclusivo (eu+vós+outros)	Proposição híbrida
45	Pode provocar uma reacção sexual em tanto ou quanto esse estímulo seja percebido e se lhe atribua <u>insisto</u> , um significado sexual, caso contrário não se converte, <i>eh?</i> , num estímulo propriamente sexual, <i>entendeis-me?</i>	Modo “eu” Interrogação Interrogação	Proposição híbrida

46	Quer dizer, a maior parte dos estímulos que chamamos sexuais, <u>insisto</u> , são sexuais na medida em que <u>nós</u> os <u>percebemos</u> e lhes <u>atribuímos</u> um significado sexual .	Modo “eu” 2 Formas de nós inclusivo (eu+vós+outros)	Proposição complexa
47	Por conseguinte, são estímulos a que <u>aprendemos</u> a dar significado sexual , são estímulos aprendidos.	Forma de nós inclusivo (eu+vós+outros)	Proposição complexa
48	Apenas, <u>insisto</u> o estímulo táctil nos genitais pode ter alguma possibilidade de estímulo incondicionado.	Modo “eu”	Proposição simples
49	Apenas e ainda assim <u>teremos</u> que considerar que esse estímulo táctil também o <u>percebemos</u> habitualmente e lhe <u>atribuímos</u> um significado e , <i>de facto</i> , se o significado que lhe <u>atribuímos</u> não é um significado positivo, provavelmente não vai ter a validade ou a capacidade para provocar uma resposta sexual, <i>entendeis?</i>	3 Formas de nós inclusivo (eu+vós+outros)  Interrogação	Proposição híbrida
50	É evidente que a percepção e a interpretação que eu faço de um estímulo em tanto ou quanto estímulo sexual, é o que possibilita ou torna possível que o estímulo gere em mim uma resposta sexual, <i>de acordo?</i>	Interrogação	Proposição complexa
51	Existe um montão de trabalhos em investigações montão de trabalhos em investigações que <u>nos</u> fazem ver claramente as formas como, <i>eh?</i> , se vê condicionada, se pode ver condicionada a <u>nossa resposta</u> sexual fisiológica a partir do tipo de interpretações que <u>fazemos</u> dos estímulos, <i>eh?</i>	2 Formas de nós inclusivo (eu+vós+outros) Interrogação Interrogação	Proposição complexa
52	Montão, <i>para o que o entendais</i> , por exemplo em algumas experimentações típicas que são feitas em, em experimentações psicofisiológicas.	Alocução/”vós	Proposição complexa
53	Especificamente, a sujeitos nestas condições, é-lhes aplicado algum tipo de estímulo visual, por exemplo um vídeo erótico e regista-se, vão-se registando a partir de aparelhos, <i>eh?</i> , de medição psicofisiológica , vai-se registando o seu nível de excitação sexual , vai-se registando enquanto estão a ver , por exemplo um filme erótico.	Interrogação	Proposição híbrida
54	Pois <u>imaginaí</u> que <u>estamos</u> nesta situação que já é difícil , neste tipo de situação.	Apelação imperativa no modo 2ª pessoa do plural Forma de nós inclusivo (eu+vós)	Proposição complexa
55	Mas <u>imaginaí</u> que <u>estamos</u> aí antes de começar a projectar o vídeo a um grupo de entre <u>vós</u> , digo- <u>vós</u> , digo- <u>vós</u> que vamos ver um vídeo onde aparece um par a ter relações sexuais, mas que esse par são dois irmãos	Apelação imperativa no modo 2ª pessoa do plural Alocução “vós” Alocução “vós” Alocução “vós” Forma de nós inclusivo (eu+vós)	Proposição híbrida
56	A outros , a outro grupo vou dizer- <u>vós</u> que vamos ver uma relação sexual na qual aparece um cavalheiro com uma prostituta, por exemplo.	Alocução “vós”	Proposição complexa
57	E a outro grupo <u>vamos</u> dizer-lhe que, no que <u>vamos</u> ver, há um par com um moço e uma moça que se conheceram há um bocado, se sentiram sexualmente atraídos e estão a manter uma relação sexual .	Forma “nós” inclusivo (eu+vós)	Proposição complexa
58	Todos <u>vereis</u> o mesmo vídeo, todos <u>estareis</u> a ver o mesmo estímulo e no entanto é muito provável , no entanto é muito provável que a resposta de excitação , a resposta de excitação que <u>estivéssemos</u> vivenciando nos indicaria que existiriam diferenças entre uns e outros em função da informação que <u>tínheis</u> recebido previamente, porque <u>estareis</u> a interpretar o estímulo de forma diferente .	2 Alocuções “vós”  Forma “nós” inclusivo (eu+vós)  2 Alocuções “vós”	Proposição híbrida

59	<i>Evidentemente</i> , nós <u>interpretamos</u> , <u>atribuímos</u> significados em função habitualmente dos nossos conhecimentos e da experiência prévia que <u>temos</u> relativamente a esses estímulos.	3 Formas de nós inclusivo (eu+vós+outros)		Proposição híbrida
60	Parece claro que a forma em que <u>interpretamos</u> , <i>insisto</i> , a forma em que <u>interpretamos</u> esses estímulos está claramente condicionando a resposta fisiológica	2 Formas de nós inclusivo (eu+vós+outros) Modo “eu”		Proposição complexa
61	Estou- <u>vos</u> a falar sobre condicionar a resposta fisiológica em si, não de outras coisas.	Alocução “vós”/vos Modo “eu”		Inserção parentética Proposição simples
62	<i>Claro</i> , existe uma multitude de variáveis que tem que ver com a informação que <u>temos</u> e com a experiência que <u>temos</u> relativamente ao nosso conjunto de estímulos .	2 formas nós inclusivo (eu+vós+outros)		Proposição complexa
63	Mas para a maior parte dos sujeitos, <i>e assim parece</i> , normalmente quando se faz este tipo de investigações, pois, <i>certamente</i> , a situação mais atractiva para a gente, a mais atractiva , a que gera maiores possibilidades de excitação, costuma ser , <i>como alguém dizia</i> , a terceira, visto que às primeiras, às primeiras, às duas primeiras habitualmente lhes <u>estamos</u> , lhes <u>estamos</u> associando mensagens, mensagens que na nossa sociedade têm, tendem a ter conotações mais negativas, tanto numa situação como na outra .	2 formas nós inclusivo (eu+vós)		Proposição complexa
64	Essas conotações negativas que, <i>insisto</i> , relativamente a este tipo de interacções, estariam provavelmente condicionando a <u>nossa</u> resposta fisiológica em termos negativos, <i>de acordo?</i>	Modo “eu” Forma nós inclusivo (eu+vós+outros) Interrogação		Proposição complexa
65	De modo que, <i>insisto</i> , em primeiro lugar é necessário <u>admitirmos</u> que os estímulos são sexuais na medida em que os <u>percebemos</u> como tais e lhes atribuímos esse significado.	2 formas nós inclusivo (eu+vós+outros)		Proposição complexa
67	E em segundo, a forma como <u>interpretamos</u> os estímulos vai condicionar de forma directa a <u>nossa</u> resposta fisiológica.	2 formas nós inclusivo (eu+vós+outros)		Proposição complexa
68	Há um problema que evidentemente <u>temos</u> muito menos controlado e que <u>conhecemos</u> normalmente.	2 formas nós inclusivo (eu+outros)		Proposição complexa
69	É que, <i>certamente</i> , ante qualquer tipo de estímulo sexual, <u>podemos</u> fazer interpretações diversas, não apenas um único tipo de interpretações, mas antes <u>podemos</u> fazer interpretações diferentes em função da nossa experiência e por vezes essas interpretações podem ser contraditórias ou incompatíveis na altura de <u>tentarmos dar-nos</u> conta de como é a forma como <u>interpretamos</u> , a forma como nos <u>situamos</u> ante os estímulos .	4 formas nós inclusivo (eu+vós)		Proposição híbrida
70	<u>Devemos</u> ter claro que essas interpretações por vezes, <i>insisto</i> , podem ser incompatíveis ou contraditórias.	Forma nós inclusivo (eu+vós) Modo “eu”		Proposição complexa
71	O estímulo, o mesmo estímulo num sujeito pode estar resultando, <i>para que entendais</i> , por uma lado atractivo e por outro lado, por exemplo, esse estímulo pode estar a provocar alguma resposta de medo .	Alocução vós/vos		Proposição composta
72	Pode resultar atractivo mas ao mesmo tempo <u>dar-nos</u> medo ou <u>fazer-nos</u> sentir culpados em virtude de alguma experiência que <u>possamos</u> ter tido .	3 formas nós inclusivo (eu+vós+outros)		Proposição híbrida
76	Podem ser variadas e por vezes podem existir elementos de contradição ou de incompatibilidade entre essas interpretações, <i>de acordo?</i>	Interrogação		Proposição composta

77	Bem, o segundo , o segundo processo , o segundo processo de que Esnar <u>nos</u> fala tem que ver com, <i>diz ele</i> , as capacidades, as capacidades que o próprio sujeito tem num momento determinado para focalizar a sua atenção sobre, <i>eh?</i> , os estímulos ou sobre a situação em contexto sexual.	Forma nós inclusivo (eu+vós)  Interrogação	Proposição complexa
78	Vede, parece claro, parece claro que a possibilidade de que o sujeito, o sujeito preste atenção centre bem a sua atenção sobre as suas sensações durante a interação ou durante a resposta sexual, ou que centre a sua atenção sobre a situação em contexto sexual, são elementos que claramente incrementam , incrementam, possibilitam que os processos de excitação fisiológica fiquem a ganhar.	Forma imperativa vós	Proposição complexa
79	E pelo contrário , está claro também, está claro que o facto de que o sujeito durante a interação sexual ou durante a sua resposta se distraia, se distraia, quer dizer pense, centre a sua atenção noutros aspectos que em nada têm que ver com a situação sexual ou com o que está sentindo, provoca uma diminuição, <i>eh?</i> , uma perda das possibilidades de excitação.		Proposição complexa
80	As experiências, experiências que se fizeram para, para avaliar estas coisas no laboratório, são na verdade um pouco suis generis e <u>provocam-nos</u> um pouco de riso, <i>não é?</i>	Interrogação Forma nós inclusivo (eu+vós)  Interrogação	Proposição híbrida
82	Mas <i>certamente, bom</i> , põem claramente de manifesto a importância destas ideias, a importância destas ideias, a importância que podem ter para o aumento da excitação nas sensações sexuais e pelo contrário a diminuição da excitação que se pode provocar se o sujeito altera o foco de atenção.		Proposição híbrida
83	Nas típicas experiências de laboratório que foram desenvolvidas para contrastar e comprovar estas, estas ideias, pois tipicamente também se utiliza um paradigma parecido ao que comentava antes, <i>não é?</i>		Proposição complexa
84	Habitualmente os estímulos são do tipo visual.	Interrogação	Proposição simples
86	Pois <u>imagina</u> que <u>estais</u> a ver o vídeo erótico , está a ser registada a vossa resposta fisiológica e, num momento determinado, <u>tendes</u> uma paragem, o experimentador pede- <u>vos</u> para resolveres uma operação matemática, por exemplo uma das coisas que se fez na realidade.	Forma imperativa na 2ª pessoa do plural 4 alocações “vós”	Proposição híbrida
87	Então, <i>claro</i> , parece claro que na medida em que a tarefa aumenta em complexidade, a distração é maior e portanto provoca uma maior diminuição ou redução da resposta de excitação fisiológica .		Proposição híbrida
88	Está claro que o <u>focalizarmos</u> por conseguinte nossa atenção em algo que não tem que ver com a situação ou com o contexto sexual ou com as sensações fisiológicas que se estão a receber, provocaria, <i>insisto</i> , uma diminuição da excitação e além disso, além disso, <i>insisto</i> , parece, parece que esta redução, diminuição da excitação teria ou seria em alguma medida linear em função do poder da tarefa distratora, quer dizer da complexidade da distração que enfrentamos.	Forma nós inclusivo (eu+vós+outros)  Modo “eu” Modo “eu”	Proposição híbrida
90	Chama-se a atenção do sujeito para que veja algum outro estímulo que aparece em outro lugar na sala, em fim qualquer tarefa, <i>insisto</i> , que suponha que o sujeito se vai distrair em alguma medida da situação ou do contexto sexual que foi criado.	Modo “eu”	Proposição complexa

91	<p>Bem, relativamente ao tema da focalização há uma coisa, <i>eh?</i> há um aspecto interessante que <u>vos queria</u> comentar e que tem que ver com, <i>bom</i>, a ideia de que parece, parece que nestas investigações que foram realizadas à volta da focalização, foram frequentemente encontradas diferenças significativas entre homens e mulheres, entre homens e mulheres relativamente a, aos estímulos para os quais eles focalizam mais tipicamente a atenção .</p>	<p>Modo “eu” Alocução vós/vos Interrogação</p>	<p>Proposição complexa</p>
92	<p>E a ideia geral, de algum modo, parece ser que os homens, os homens, em termos gerais, teriam maior tendência para focalizar a sua atenção, maior tendência para focalizar a sua atenção nas sensações, nas sensações fisiológicas, nas sensações fisiológicas, especificamente nas sensações fisiológicas nos genitais, enquanto as mulheres, enquanto as mulheres parecem que têm maior tendência para focalizar a atenção em aspectos relacionados com a situação e o contexto, <i>eh?</i> no qual se encontram, não tanto nas suas próprias sensações, <i>eh?</i> fisiológicas</p>	<p>Interrogação Interrogação Interrogação</p>	<p>Proposição híbrida</p>
Q3	<p>Professor: Qual pode ser a causa? Ocorre-vos alguma razão pela qual estas diferenças possam acontecer, que ao parecer são bastantes consistentes entre diversas investigações, ou seja que não são coisitas isoladas? A que pensais que estas diferenças se poderiam dever? Poderia existir alguma razão puramente biológica ou fisiológica, não?</p>	<p>Interrogação</p>	
	<p>Alunos: (Coro de vozes)</p>		
	<p>Professor: o quê?</p>	<p>Interrogação</p>	
	<p>Aluna: Poderia ser algo relacionado com o estilo de aprendizagem ...</p>		
	<p>Professor: mas relacionado com o estilo de aprendizagem, em que sentido?</p>	<p>Interrogação</p>	
	<p>Aluna: (Intervenção não inteligível)</p>		
	<p>Professor: : Parece-te que um explicação possível poderia ser .. uma possível ... poderia ser que, por certo, no nosso contexto cultural, parece que é mais fácil e é reforçado em maior medida, ou seja que os rapazes, por exemplo, explorem os seus genitais, os reconheçam, tenham mais experiência relativamente ....</p>		
	<p>Aluna: (intervenção não inteligível na gravação. Tal acontece porque o micro está preso ao professor)</p>		
	<p>E porém é verdade que ainda hoje em dia muitas raparigas, muitas jovens, quando, quando <u>falamos</u> com elas, é verdade que têm uma experiência essencialmente difusa dos seus próprios genitais e das sensações que estes lhes podem originar, porque, porque então talvez, não tenham tido os mesmos reforços relativamente à descoberta, à exploração etc.</p>	<p>Forma nós inclusivo (eu+vós+outros)</p>	<p>Proposição complexa</p>
	<p>Isso poderia dificultar, <i>eh?</i>, em alguma medida, <i>eh?</i>, a possibilidade de se fixar mais nesse tipo de sensações</p>	<p>Interrogação Interrogação</p>	<p>Proposição simples</p>
98	<p>Na realidade parece claro que quando <u>estamos</u> a falar da, a associação que existe entre a resposta de excitação objectiva e o grau em que o sujeito se dá conta que está excitado ao nível subjectivo, é verdade que as correlações são bastante mais altas nos homens que nas mulheres ... que quando se está a registar fisiologicamente a excitação e dizemos ao sujeito, que por exemplo numa escala de um a dez, pontue o seu grau de excitação ao nível subjectivo .</p>	<p>Forma nós inclusivo (eu+vós)</p>	<p>Proposição complexa</p>

102	Em qualquer caso, em qualquer caso é importante e interessante talvez, a ideia de que provavelmente <u>deveríamos</u> ensinar a favorecer, ensinar a favorecer que tanto, tanto nos homens como nas mulheres, tanto os rapazes como as raparigas, focalizem a sua atenção, prestem atenção, tanto às suas sensações genitais como aos estímulos situacionais, ao contexto no qual a interação está a ter lugar ... porque parece claro que isso é muito mais funcional tanto para os homens como para as mulheres .	Forma nós (eu+vós+outros)	inclusivo	Proposição complexa
103	Seria muito mais funcional, <u>explico-me</u> , e <u>creio</u> que <u>ides</u> entendê-lo facilmente.	Modo “eu” Modo “eu” Alocução vós/vos		Proposição híbrida
105	Mas se um homem está a ter algum problema com a sua erecção, por exemplo, o focalizar-se excessivamente nas suas sensações genitais, nos genitais, isso fará provavelmente diminuir mais a sua excitação, <u>entendei-lo?</u>			Proposição complexa
108	Se nos <u>focalizamos</u> nos genitais e o nosso pénis não está a ter o nível de excitação adequado, isso pode fazer que se iniba algo mais o processo de excitação.	Interrogação Modo nós (eu+vós+outros)	inclusivo	Proposição complexa
109	Neste caso seria muito mais recomendável centrar e focalizar a atenção noutros aspectos, noutros estímulos, não exclusivamente nos genitais, de <u>acordo?</u>			Proposição simples
110	Nas mulheres aconteceria o mesmo	Interrogação		Proposição simples
111	O facto, <u>insisto</u> , de que não haja correlações importantes entre o seu nível de excitação fisiológica e a sua percepção subjectiva está a indicar- <u>nos</u> que nelas existem dificuldades no momento de perceber essas sensações e por conseguinte se <u>fossemos</u> capazes de as ajudar a focalizar também mais a sua atenção nessas sensações mais especificamente genitais, muito provavelmente <u>poderíamos</u> favorecer o processo de excitação fisiológica, <u>entendeis-me?</u>	Modo “eu” 3 formas nós (eu+vós+outros)	inclusivo	Proposição híbrida
112	Ao nível físico, provavelmente é muito importante focalizar a atenção tanto nas próprias sensações corporais, genitais enquanto estímulos, em indícios contextuais ou situacionais no momento de proceder a potenciar a resposta fisiológica. <u>De acordo? Alguma dúvida com isto, relativamente a este tema?</u>	Interrogação  Interrogação Interrogação		Proposição complexa
113	<u>Bem</u> , pois então <u>deixo-o</u> simplesmente equacionado e amanhã <u>continuamos</u> com ele.	Modo “eu” Modo vós inclusivo (eu+vós) Forma imperativa		Proposição composta
114	O terceiro de que Esnar nos fala , <u>recordai</u> , era o papel que podem jogar os processos afectivos e especialmente a ansiedade, o papel da ansiedade.			Proposição complexa
115	Relativamente á abordagem inicial que tradicionalmente, tradicionalmente sobretudo os clínicos, os terapeutas sexuais têm insistido, têm insistido de forma muito importante na ideia de que a maior parte dos problemas das disfunções sexuais, problemas portanto ligados à excitação ou ao orgasmo ... em última análise, <u>tende presente</u> , o que <u>nos</u> diziam é que provavelmente, em última análise, estariam causados pela ansiedade, ou seja o antecedente imediato, o antecedente imediato dos problemas sexuais relativamente à excitação ou ao orgasmo, <u>insisto</u> , seria a ansiedade	Forma imperativa Forma nós (eu+vós+outros)  Modo “eu”	inclusivo	Proposição híbrida

- |     |  |   |                     |
|-----|--|---|---------------------|
| 116 | Em última análise, <i>tende presente</i> , o que <u>nos</u> diziam é que provavelmente, em última análise estariam causados pela ansiedade, ou seja o antecedente imediato, o antecedente imediato dos problemas sexuais relativamente à excitação ou ao orgasmo, <u>insisto</u> , seria a ansiedade .   | Forma imperativa em vós<br>Forma nós inclusivo (eu+vós+outros)<br><br>Modo “eu” | Proposição híbrida  |
| 118 | No entanto, tal como <u>vamos</u> ver amanhã, este é um tema discutível, é um tema discutível, se de facto <u>tivermos</u> em conta que na actualidade <u>dispomos</u> de conhecimentos e de dados que <u>nos</u> permitem relativizar esta ideia, inclusivamente em ocasiões defender que o papel da ansiedade, em muitos casos, pode ser outro e não sempre única e exclusivamente inibitório, <i>de acordo?</i> |   | Proposição complexa |
| 119 | Então amanhã <u>continuamos</u> com esta, com esta história.   | Interrogação<br>Modo nós inclusivo (eu+vós)                                     | Proposição simples  |

**Anexo 13b: a diafonia**

	<b>Frase</b>	<b>Intercambios</b>	<b>Tipo de proposição</b>
Q1	<b>Professor:</b> <i>Bem de que falamos quando consideramos o estímulo físico?</i>		Intercambio 4
32	<b>Professor:</b> Sim, sim, sim o modelo do 'quantum' da função sexual.		Proposição simples
Q2	<b>Professor:</b> Bem, que poderíamos dizer relativamente a este tema?		
	<b>Alunos:</b> (Silêncio expectante dos alunos)		

Anexo 14: FTA's, FFA's, FFA's atenuação e intensificação

	Frase	Emissor		Destinatário	
		F. negativa	F. positiva	F. negativa FTA	F. positiva
1	No último dia, <u>lembrai-vos</u> que estivemos a falar da, dos, da experiência do desejo sexual e das possíveis componentes desde o ponto de vista psicológico da experiência do desejo, e então no dia de hoje <u>vamos começar</u> então analisando alguns dos aspectos e os processos psicológicos que estão implicados de um modo ou outro na resposta da excitação e no orgasmo , por conseguinte nas fases posteriores ao desejo, das que falámos .				FTA suavizado
2	<u>Recordai</u> que Master Jonshon e Kaplan e o resto dos autores que nos falaram das alterações fisiológicas na resposta sexual , pois basicamente consideravam que dalgum modo ante algum tipo de estimulação ou de estímulo sexual, iam-se introduzindo uma série de respostas fisiológicas ,			FTA	
	problema que <u>provavelmente</u> eles não tiveram em conta ou não analisaram de forma específica .		Atenuação		
3	Coisas como , quando <u>podemos</u> considerar que uma estimulação é eficaz ou efectiva, ou quais são os processos, como digo, psicológicos que poderiam estar				FTA suavizado
	implicados, <u>eh?</u> e que portanto podem condicionar ou estar associados à resposta fisiológica ,				FTA suavizado
4	<u>de acordo?</u> É isso é um pouco o <u>que vamos tentar</u> ver hoje e amanhã,			FTA	FTA suavizado
6	<u>eh?</u> especialmente Este autor fala das três dimensões da resposta sexual, <u>recordai</u> David Esnar.				FTA suavizado
7	Este autor, <u>tal como vos digo</u> , então desenvolve um modelo muito sensível e muito simples	Intensificação		FTA	
	que <u>nos</u> serve um pouco de entrada para falar de todos estes processos psicológicos implicados na resposta sexual.				FTA suavizado

8	<u>Tal como vos digo,</u>	Intensificação +	
	<u>de algum modo,</u> no momento de considerar a resposta fisiológica de excitação ou de orgasmo,		Atenuação
	<u>necessitamos de</u> ter em conta diversos limiares diversos limiares fisiológicos, a partir dos quais a estimulação deixaria de ser eficaz e efectiva.		FTA suavizado
13	<u>Devemos</u> considerar que existem diversos limiares para a excitação e para o orgasmo		FTA suavizado
15	Bem, a segunda ideia que <u>nos</u> vai ser útil [Ps1] para entender a importância dos processos psicológicos é justamente que ele apresenta ...		FTA suavizado
17	Ele diz- <u>nos</u> no modelo que esse total de estimulação que o sujeito recebe, o total de estimulação é o máximo de estimulação que o sujeito está a receber num momento determinado e que vai a dever-se tanto ao estímulo físico, tanto ao estímulo físico como à estimulação psicológica, explico-me.		FTA suavizado
20	<u>Isto vai ajudar-nos</u>		FTA suavizado
23	Pois, fundamentalmente, na resposta sexual <u>falamos</u>		FTA suavizado
	do estímulo táctil, <u>eh?</u> , e não há outros estímulos físicos para além do estímulo táctil e as capacidades que tem o sujeito de receber e processar		FTA suavizado
24	essas sensações, <u>eh?</u> Mas o estímulo físico, insisto,	Intensificação	FTA suavizado
25	<u>eh?</u> o estímulo físico que se proporciona é fundamentalmente o estímulo táctil, não outros. A maior parte da estimulação, a maior parte da estimulação numa interação sexual, está-se projectando a partir da estimulação, insisto, psicológica e o considerar, <u>eh?</u> ,		FTA suavizado
	o considerar estímulos psicológicos importantes, teríamos que		

	considerar, <u>eh?</u> ,	FTA suavizado
	teríamos que considerar a percepção, <u>eh?</u> ,	FTA suavizado
	e a atribuição de significados ao que está acontecendo .	
26	E também <u>teríamos</u> que considerar como o sujeito	FTA suavizado
	interpreta <u>eh?</u> , interpreta a situação dos estímulos que estão a ter lugar, considerar também de forma importante as capacidades do próprio sujeito para focalizar a sua atenção,	FTA suavizado
	<u>eh?</u> , focalizar a sua atenção nos estímulos sexuais, na situação, a capacidade para focalizar a atenção e por conseguinte não se distrair, não pensar noutras coisas, não estar noutra lugar,	FTA suavizado
	<u>eh?</u> , habitualmente consideramos como distração, e finalmente, a parte da percepção/interpretação e a focalização da atenção.	FTA suavizado
27	Finalmente considera-se também o papel importante que pode jogar e que joga de facto a ansiedade, <u>eh?</u>	FTA suavizado
	como processo , <u>eh?</u> , psicológico que estaria a condicionar, <u>eh?</u> , a resposta sexual.	FTA suavizado
28	<u>Exacto</u>	FFA
29	Ah , <u>não, não, não,</u> é que é psicológico	FTA
31	É estimulação física que, <u>repito</u> , seria fundamentalmente o estímulo táctil mais a	Intensificação
	estimulação psicológica, <u>eh?</u> ,	

	em virtude dos processos, <u>eh?</u> , cognitivos e afectivos que estão implicados na resposta sexual,		FTA suavizado
			FTA suavizado
	<u>de acordo?</u>	FTA	
32	<u>Sim, sim, sim</u> o modelo do 'quantum' da função sexual.		FFA
33	Bem, como vedes, como vedes, é um modelo simples, muito simples, mas é um modelo que nos está chamando claramente a atenção sobre a necessidade de ter em conta esses processos psicológicos na altura de falar,		
	<u>eh?</u> , da possibilidade de excitação, da possibilidade de excitação ou da possibilidade de conseguir uma resposta orgástica		FTA suavizado
34	na interação sexual, <u>eh?</u> , Porque em definitivo, ele está-nos dizendo qual é a estimulação que recebemos ao nível físico, a táctil, <u>eh?</u>		FTA suavizado
35	É a táctil exclusivamente		FTA suavizado
36	O resto, o resto, <u>eh?</u> ,		FTA suavizado
	vem dado por tudo o que		
	<u>nós</u> recebemos, processamos, interpretamos os estímulos, a situação, o contexto no qual nos encontramos pela capacidade que nós temos em focalizar e centrar a nossa atenção nisso que está acontecendo nesse tipo de estimulação sexual e bem agora pela resposta afectiva ansiedade, atracção, etc. que estamos nesse momento sentindo relativamente ao que está acontecendo, <u>eh?</u>		FTA suavizado
37	<u>Isto poderia querer dizer muito provavelmente</u> que na altura de falar das possibilidades,	Atenuação	FTA suavizado
	<u>eh?</u> , da excitação fisiológica, incluso de conseguir o orgasmo,		FTA suavizado
	pois <u>teríamos</u> que pensar na responsabilidade que cada indivíduo, cada pessoa tem ao nível individual e não tanto nas estratégias, capacidades e maravilhas da pessoa com quem interagimos e fundamentalmente aplicar um estímulo táctil, mas não muito mais:		FTA suavizado

	se <u>nós</u> não processamos , atribuímos significados positivos,		FTA suavizado
	se <u>nós</u> não focalizamos a atenção e se nos sentimos desconfortáveis nessa relação,		FTA suavizado
	<u>de acordo?</u>		FTA
38	O modelo <u>servir-nos-ia</u> de base para analisar, para apresentar alguns desses processos psicológicos que, bom, se estudaram ou que melhor conhecemos relativamente à resposta sexual.	Atenuação	
39	E ao princípio <u>dizíamos</u> que Esnar faz referência ao que seria a percepção e atribuição de significados aos estímulos		FTA suavizado
40	<u>Creio que</u> em alguma aula anterior	Atenuação	
	<u>comentávamos</u> que, provavelmente e possivelmente, relativamente à sexualidade, relativamente à sexualidade apenas existe um tipo de estímulos incondicionados e até este pode ser discutível .		FTA suavizado
42	<u>Digo que</u> em princípio tínhamos dito, tínhamos dito que o estímulo táctil aplicado aos genitais é susceptível de provocar uma resposta reflexa de excitação,	Intensificação	
	<u>lembrais-vos?</u>		FTA
43	Mas parece claro que o resto , o resto dos estímulos , o resto dos estímulos que denominamos sexuais, são-no em virtude dos processos de atribuição que nós fazemos e os estímulos habitualmente não são sexuais só por si , não têm capacidade para provocar uma resposta sexual , não têm capacidade para provocar uma resposta sexual , a menos que nós próprios os percebamos e os interpretemos e lhes dêmos um significado sexual	Atenuação	
45	Pode provocar uma reacção sexual em tanto ou quanto esse estímulo seja percebido e se lhe atribua, <u>insisto</u> ,	Intensificação	

	um significado sexual, caso contrário não se converte, <u>eh?</u> , num estímulo propriamente			FTA suavizado
48	sexual, <u>entendeis-me?</u> Apenas, <u>insisto</u> ,	Intensificação	FTA	
49	o estímulo táctil nos genitais pode ter alguma possibilidade de estímulo incondicionado. Apenas e ainda assim <u>teremos</u> que considerar que esse estímulo táctil também o percebemos habitualmente e lhe atribuímos um significado e , de facto, se o significado que lhe atribuímos não é um significado positivo, provavelmente não vai ter a validade ou a capacidade para provocar uma resposta sexual,			FTA suavizado
50	<u>entendeis?</u> É evidente que a percepção e a interpretação que eu faço de um estímulo em tanto ou quanto estímulo sexual, é o que possibilita ou torna possível que o estímulo gere em mim uma resposta sexual,		FTA	
51	<u>de acordo?</u> Existe um montão de trabalhos em investigações montão de trabalhos em investigações que nos fazem ver claramente as formas como, <u>eh?</u> ,  se vê condicionada, se pode ver condicionada a nossa resposta sexual fisiológica a partir do tipo de interpretações que fazemos dos estímulos,		FTA	FTA suavizado
53	<u>eh?</u> Especificamente, a sujeitos nestas condições, é-lhes aplicado algum tipo de estímulo visual, por exemplo um vídeo erótico e regista-se, vão-se registando a partir de aparelhos, <u>eh?</u> ,  de medição psicofisiológica , vai-se registando o seu nível de excitação sexual , vai-se registando enquanto estão a ver , por exemplo um filme erótico			FTA suavizado  FTA suavizado

- 60 Parece claro que a forma em que interpretamos , insisto, a forma em que interpretamos esses estímulos está claramente condicionando a resposta fisiológica  
Intensificação
- 63 Mas para a maior parte dos sujeitos, e assim parece, normalmente quando se faz este tipo de investigações, pois, certamente, a situação mais atractiva para a gente, a mais atractiva , a que gera maiores possibilidades de excitação, costuma ser ,  
Atenuação
- como alguém dizia, a terceira, visto que às primeiras, às primeiras, às duas primeiras habitualmente  
Atenuação
- lhes estamos, lhes estamos associando mensagens, mensagens que na nossa sociedade têm, tendem a ter conotações mais negativas, tanto numa situação como na outra .  
FTA suavizado
- 64 Essas conotações negativas que, insisto, relativamente a este tipo de interacções, estariam provavelmente condicionando a nossa resposta fisiológica em termos negativos,  
Intensificação
- de acordo?  
FTA
- 65 De modo que, insisto, em primeiro lugar é necessário  
Intensificação
- admitirmos que os estímulos são sexuais na medida em que os percebemos como tais e lhes atribuímos esse significado.  
FTA suavizado's
- 69 É que, certamente, ante qualquer tipo de estímulo sexual, podemos fazer interpretações diversas, não apenas um único tipo de interpretações, mas antes podemos fazer interpretações diferentes em função da nossa experiência e por vezes essas interpretações podem ser contraditórias ou incompatíveis na altura de tentarmos dar-nos conta de como é a forma como interpretamos , a forma como nos situamos ante os estímulos .  
FTA suavizado

- 70 Devemos ter claro que essas interpretações por vezes, insisto, podem ser incompatíveis ou contraditórias. Intensificação
- 72 Pode resultar atractivo mas ao mesmo tempo dar-nos medo ou fazer-nos sentir culpados em virtude de alguma experiência que possamos ter tido . FTA suavizado
- 76 Podem ser variadas e por vezes podem existir elementos de contradição ou de incompatibilidade entre essas interpretações ,  
de acordo? FTA
- 77 Bem, o segundo , o segundo processo , o segundo processo de que Esnar nos fala tem que ver com , FTA suavizado  
diz ele, as capacidades , as capacidades que o próprio sujeito tem num momento determinado para focalizar a sua atenção sobre,  
eh?, os estímulos ou sobre a situação em contexto sexual. FTA suavizado
- 78 Vede, FTA  
parece claro, parece claro Atenuação  
que a possibilidade de que o sujeito , o sujeito preste atenção centre bem a sua atenção sobre as suas sensações durante a interação ou durante a resposta sexual, ou que centre a sua atenção sobre a situação em contexto sexual, são elementos que claramente incrementam ,incrementam, possibilitam que os processos de excitação fisiológica fiquem a ganhar
- 79 E pelo contrário , está claro também, está claro que o facto de que o sujeito durante a interação sexual ou durante a sua resposta se distraia , se distraia, quer dizer pense, centre a sua atenção noutros aspectos que em nada têm que ver com a situação sexual ou com o que está sentindo, provoca uma diminuição,  
eh?, FTA suavizado  
uma perda das possibilidades de excitação.

- 80 As experiências, experiências que se fizeram para, para avaliar estas coisas no laboratório, são na verdade um pouco *suis generis* e provocam-nos um pouco de riso,  
não é? FTA
- 81 São jocosas em certa medida. Atenuação
- 83 Nas típicas experiências de laboratório que foram desenvolvidas para contrastar e comprovar estas , estas ideias pois tipicamente também se utiliza um paradigma parecido ao que comentava antes,  
não é? FTA
- 86 Pois imagina que estais a ver o vídeo erótico , está a ser registada a vossa resposta fisiológica e, num momento determinado, tendes uma paragem , o experimentador pede-vos para resolveres uma operação matemática, por exemplo uma das coisas que se fez na realidade . FTA
- 87 Então, claro, parece claro que na medida em que a tarefa aumenta em complexidade, a distracção é maior e portanto provoca uma maior diminuição ou redução da resposta de excitação fisiológica . Intensificação
- 88 Está claro que o Intensificação
- focalizarmos por conseguinte nossa atenção em algo que não tem que ver com a situação ou com o contexto sexual ou com as sensações fisiológicas que se estão a receber, provocaria , FTA suavizado
- insisto, uma diminuição da excitação e além disso , além disso Intensificação
- insisto, parece, parece que esta redução, diminuição da excitação teria ou seria em alguma medida linear em função do poder da tarefa distratora, quer dizer da complexidade da distracção que Intensificação
- 91 enfrentamos . Bem, relativamente ao tema da focalização há uma coisa, FTA suavizado

- eh? há um aspecto interessante que vos queria comentar e que tem que ver com, bom, a ideia de que parece, parece que nestas investigações que foram realizadas à volta da focalização, foram frequentemente encontradas diferenças significativas entre homens e mulheres, entre homens e mulheres relativamente a aos estímulos para os quais eles focalizam mais tipicamente a atenção.
- 92 E a ideia geral, de algum modo, parece ser que os homens, os homens, em termos gerais, teriam maior tendência para focalizar a sua atenção, maior tendência para focalizar a sua atenção nas sensações, nas sensações fisiológicas, nas sensações fisiológicas, especificamente nas sensações fisiológicas nos genitais, enquanto as mulheres, enquanto as mulheres parecem que têm maior tendência para focalizar a atenção em aspectos relacionados com a situação e o contexto, eh? no qual se encontram, não tanto nas suas próprias sensações,
- eh? fisiológicas
- 97 Isso poderia dificultar,
- eh?, em alguma medida,
- eh?, a possibilidade de se fixar mais nesse tipo de sensações
- 98 Na realidade, parece claro que
- quando estamos a falar da, a associação que existe entre a resposta de excitação objectiva e o grau em que o sujeito se dá conta que está excitado ao nível subjectivo, é verdade que as correlações são bastante mais altas nos homens que nas mulheres ... que quando se está a registar fisiologicamente a excitação e dizemos ao sujeito, que por exemplo numa escala de um a dez, pontue o seu grau de excitação ao nível subjectivo.
- 101 A ideia de que desde um ponto de vista biológico, ao homem lhe é mais fácil e por conseguinte o seu

FTA suavizado

Atenuação

FTA suavizado

FTA suavizado

FTA suavizado

Atenuação

FTA suavizado

- maior campo perceptivo possa ter maior relevância, maior presença com os genitais, e que por sua vez os processos de socialização tenham reforçado em maior medida a percepção dos sentimentos vinculados à genitalidade nos rapazes que nas raparigas, faz com que ambas as posições tenham algo a
- 102 dizer-nos sobre estas diferenças  
Em qualquer caso em qualquer caso é importante e interessante talvez, a ideia de que
- provavelmente deveríamos ensinar a favorecer , ensinar a favorecer que tanto , tanto nos homens como nas mulheres, tanto os rapazes como as raparigas , focalizem a sua atenção, prestem atenção, tanto às suas sensações genitais como aos estímulos situacionais, ao contexto no qual a interação está a ter lugar ... porque parece claro que isso é muito mais funcional tanto para os homens como para as mulheres .
- 104 Por exemplo o facto de que um homem focalize exclusivamente a sua atenção nas sensações genitais, para muitos homens isso pode ser disfuncional porque a focalização nas suas sensações genitais aumenta, pode aumentar a excitação fisiológica se a percepção que
- temos sobre essas sensações é positiva
- 105 Mas se um homem está a ter algum problema com a sua erecção, por exemplo, o focalizar-se excessivamente nas suas sensações genitais , nos genitais isso fará provavelmente diminuir mais a sua excitação,
- entendei-lo?
- 108 Se nos focalizamos nos genitais e o nosso pênis não está a ter o nível de excitação adequado, isso pode fazer que se iniba algo mais o processo de excitação.
- FTA suavizado
- FTA suavizado
- FTA
- FTA suavizado

- 109 Neste caso seria muito mais recomendável centrar e focalizar a atenção noutros aspectos, noutros estímulos, não exclusivamente nos genitais,
- de acordo? FTA
- 110 Nas mulheres aconteceria o mesmo
- 111 O facto , insisto, de que não haja correlações importantes entre o seu nível de excitação fisiológica e a sua percepção subjectiva está a indicar-nos que nelas existem dificuldades no momento de perceber essas sensações e por conseguinte se fossemos capazes de as ajudar a focalizar também mais a sua atenção nessas sensações mais especificamente genitais, muito provavelmente poderíamos favorecer o processo de excitação fisiológica, Intensificação
- entendeis-me? FTA
- 112 Ao nível físico, provavelmente é muito importante focalizar a atenção tanto nas próprias sensações corporais, genitais enquanto estímulos, em indícios contextuais ou situacionais no momento de proceder a potenciar a resposta fisiológica.
- De acordo? FTA
- Alguma dúvida com isto, relativamente a este tema? FTA
- 113 Bem, pois então deixo-o simplesmente equacionado e amanhã continuamos com ele. FTA suavizado
- 114 O terceiro de que Esnar nos fala , recordai, era o papel que podem jogar os processos afectivos e especialmente a ansiedade, o papel da ansiedade.
- 115 Relativamente á abordagem inicial que tradicionalmente, tradicionalmente sobretudo os clínicos, os terapeutas sexuais têm insistido, têm insistido de forma muito importante na ideia de que a maior parte dos problemas das disfunções sexuais, problemas portanto ligados à excitação ou ao

- orgasmo ... em última análise ,  
tende presente, o que nos diziam  
é que provavelmente, em última  
análise, estariam causados pela  
ansiedade, ou seja o antecedente  
imediatos, o antecedente imediato  
dos problemas sexuais  
relativamente à excitação ou ao  
orgasmo, insisto, seria a  
ansiedade
- 116 Em última análise, tende presente,  
o que nos diziam é que  
provavelmente, em última análise  
estariam causados pela ansiedade,  
ou seja o antecedente imediato, o  
antecedente imediato dos  
problemas sexuais relativamente à  
excitação ou ao orgasmo, insisto,  
seria a ansiedade .
- 118 No entanto, tal como vamos ver  
amanhã, este é um tema  
discutível, é um tema discutível, se  
de facto tivermos em conta que na  
actualidade dispomos de  
conhecimentos e de dados que nos  
permitem relativizar esta ideia,  
inclusivamente em ocasiões  
defender que o papel da  
ansiedade, em muitos casos, pode  
ser outro e não sempre única e  
exclusivamente inibitório ,
- 119 de acordo?  
Então amanhã continuamos com  
esta, com esta história
- Intensificação
- FTA
- FTA suavizado
- FTA
- FTA suavizado

## Estudo 2

### Anexo 15:

**Versão original—e Tradutiva** Ken Robinson: "How to escape education's death valley". Filmed, April 2013, at TED Talks Education ( 6,671,862 views). (J. Geni (transcritor) & M. Bast (revisor).

0:14 Thank you very much. 0:17 I moved to America 12 years ago with my wife Terry and our two kids.  
0:21 Actually truthfully (1a), we moved to Los Angeles -- 0:24 (Laughter) 0:27 thinking we were moving  
to America, but (2) anyway -- 0:30 (Laughter) 0:32 It's a short plane ride from Los Angeles to America.  
0:37 (Laughter) 0:39 I got here 12 years ago, 0:41 and when I got here, I was told various things, 0:44  
like, "Americans don't get irony." 0:48 (Laughter) 0:50 Have you come across this idea? 0:53 It's not true.  
0:54 I've traveled the whole length and breadth of this country. 0:57 I have found no evidence that  
Americans don't get irony. 0:59 It's one of those cultural myths, 1:02 like, "The British are reserved."  
1:04 (Laughter) 1:06 I don't know why people think this. 1:08 We've invaded every country we've  
encountered. 1:10 (Laughter) 1:14 But (6) it's not true Americans don't get irony, 1:17 but I just want  
you to know that that's what people 1:19 are saying about you behind your back. 1:21 You know, so  
when you leave living rooms in Europe, 1:24 people say, thankfully, nobody was ironic in your presence.  
1:27 (Laughter) 1:29 But I knew that Americans get irony 1:31 when I came across that legislation, "No  
Child Left Behind." 1:35 (Laughter) 1:37 Because whoever thought of that title gets irony. 1:40  
(Laughter) 1:42 Don't they? 1:44 (Applause) 1:49 Because it's leaving millions of children behind. 1:53  
Now I can see that's not a very attractive name for legislation: 1:56 "Millions of Children Left Behind."  
1:58 I can see that. 2:00 What's the plan? 2:01 (14?) We propose to leave millions of children behind,  
2:04 and (15) here's how it's going to work. 2:06 And it's working beautifully. 2:07 (Laughter) 2:08 In  
some parts of the country, 2:09 60 percent of kids drop out of high school. 2:13 In the Native American  
communities, 2:15 it's 80 percent of kids. 2:17 If we halved that number, 2:20 one estimate is it would  
create a net gain to the U.S. economy 2:26 over 10 years, of nearly a trillion dollars. 2:31 From an  
economic point of view, 2:32 this is good math, isn't it, that we should do this? 2:35 It actually costs an  
enormous amount 2:38 to mop up the damage from the dropout crisis. 2:42 But (19) the dropout crisis is  
just the tip of an iceberg. 2:46 What it doesn't count are all the kids who are in school 2:48 but being  
disengaged from it, who don't enjoy it, 2:52 who don't get any real benefit from it. 2:55 And the reason  
is not that we're not spending enough money. 2:58 America spends more money on education than most  
other countries. 3:02 Class sizes are smaller than in many countries. 3:05 And there are hundreds of  
initiatives every year 3:07 to try and improve education. 3:10 The trouble is, it's all going in the wrong  
direction. 3:14 There are three principles on which human life flourishes, 3:19 and they are  
contradicted by the culture of education 3:23 under which most teachers have to labor 3:25 And most  
students have to endure. 3:29 The first is this, that human beings are naturally different and diverse.  
3:36 Can I ask you, how many of you have got children of your own? 3:40 Okay. Or grandchildren. 3:43  
How about two children or more? Right. 3:47 And (26) the rest of you have seen such children. 3:49  
(Laughter) 3:52 Small people wandering about. 3:54 (Laughter) 3:55 I will make you a bet, 3:57 and I am  
confident that I will win the bet. 3:59 If you've got two children or more, 4:01 I bet you they are  
completely different from each other. 4:05 Aren't they? 4:07 (Applause) 4:09 You would never confuse

them, would you? 4:12 Like, "Which one are you? Remind me." 4:14 (Laughter) 4:17 "Your mother and I need some color-coding system 4:19 so we don't get confused." 4:22 Education under "No Child Left Behind" 4:24 is based on not diversity but conformity. 4:29 What schools are encouraged to do is to find out 4:32 what kids can do across a very narrow spectrum of achievement. 4:36 One of the effects of "No Child Left Behind" 4:39 has been to narrow the focus onto the so-called STEM disciplines. 4:43 They're very important. 4:44 I'm not here to argue against science and math. 4:47 On the contrary, they're necessary but they're not sufficient. 4:51 A real education has to give equal weight 4:53 to the arts, the humanities, to physical education. 4:57 An awful lot of kids, sorry, thank you -- 4:59 (Applause) 5:04 One estimate in America currently is that something like 10 percent of kids, 5:08 getting on that way, 5:10 are being diagnosed with various conditions 5:14 under the broad title of attention deficit disorder. 5:18 ADHD. 5:20 I'm not saying there's no such thing. 5:22 I just don't believe it's an epidemic like this. 5:25 If you sit kids down, hour after hour, 5:27 doing low-grade clerical work, 5:31 don't be surprised if they start to fidget, you know? 5:34 Laughter) 5:35 (Applause) 5:42 Children are not, for the most part, suffering from a psychological condition. 5:46 They're suffering from childhood. 5:48 (Laughter) 5:52 And I know this because I spent my early life as a child. 5:55 I went through the whole thing. 5:58 Kids prosper best with a broad curriculum that celebrates their various talents, 6:03 not just a small range of them. 6:05 And by the way, the arts aren't just important 6:07 because they improve math scores. 6:09 They're important because they speak to parts of children's being 6:12 which are otherwise untouched. 6:14 The second, thank you -- 6:16 (Applause) 6:20 The second principle that drives human life flourishing 6:24 is curiosity. 6:26 If you can light the spark of curiosity in a child, 6:29 they will learn without any further assistance, very often. 6:33 Children are natural learners. 6:35 It's a real achievement to put that particular ability out, 6:39 or to stifle it. 6:42 Curiosity is the engine of achievement. 6:46 Now the reason I say this 6:47 is because one of the effects of the current culture here, 6:51 if I can say so, 6:53 has been to De-professionalize teachers. 6:56 There is no system in the world or any school in the country 7:02 that is better than its teachers. 7:05 Teachers are the lifeblood of the success of schools. 7:09 But (43) teaching is a creative profession. 7:12 Teaching, properly conceived, is not a delivery system. 7:16 You know, you're not there just to pass on received information. 7:19 Great teachers do that, 7:21 but what great teachers also do is mentor, 7:24 stimulate, provoke, engage. 7:27 You see, in the end, education is about learning. 7:30 If there's no learning going on, there's no education going on. 7:33 And people can spend an awful lot of time 7:35 discussing education without ever discussing learning. 7:38 The whole point of education is to get people to learn. 7:41 An old friend of mine -- actually very old, he's dead. 7:44 (Laughter) 7:47 That's as old as it gets, I'm afraid. 7:50 (Laughter) 7:53 But a wonderful guy he was, wonderful philosopher. 7:58 He used to talk about the difference 8:01 between the task and achievement senses of verbs. 8:05 You can be engaged in the activity of something, 8:08 But not really be achieving it, like dieting. 8:11 (Laughter) 8:12 It's a very good example. 8:13 There he is. He's dieting. 8:15 Is he losing any weight? Not really. 8:17 (Laughter) 8:18 Teaching is a word like that. 8:20 You can say, "There's Deborah, she's in room 34, she's teaching." 8:23 But if nobody's learning anything, 8:25 she may be engaged in the task of teaching but not actually fulfilling it. 8:30 The role of a teacher is to facilitate learning. 8:33 That's it. 8:34 And part of the problem is, I think, 8:36 that the dominant culture of education has come to focus 8:40 on not teaching and learning, but testing. 8:43 Now, testing is important. 8:45 Standardized tests have a place. 8:47 But they should not be the dominant culture of education. 8:50 They should be diagnostic. They should help. 8:5 (Applause) 9:00 If I go for a medical examination, I want some standardized tests. 9:05 I do. :06 I want to know what my cholesterol level is

9:08 compared to everybody else's on a standard scale. 9:10 I don't want to be told on some scale my doctor invented in the car. 9:14 (Laughter) 9:16 "Your cholesterol is what I call Level Orange." 9:18 "Really?" 9:19 Laughter) 9:21 "Is that good?" "We don't know." 9:23 (Laughter) 9:24 But all that should support learning. 9:27 It shouldn't obstruct it, which of course it often does. 9:31 So in place of curiosity, what we have is a culture of compliance. 9:35 Our children and teachers are encouraged to follow routine algorithms 9:41 rather than to excite that power of imagination and curiosity. 9:46 And the third principle is this: that human life is inherently creative. 9:50 It's why we all have different résumés. 9:52 We create our lives, 9:54 and we can recreate them as we go through them. 9:56 It's the common currency of being a human being. 9:59 It's why human culture is so interesting and diverse and dynamic. 10:03 I mean, other animals may well have imaginations and creativity, 10:07 but it's not so much in evidence, is it, as ours? 10:10 I mean, you may have a dog. 10:12 And your dog may get depressed. 10:15 You know, but it doesn't listen to Radiohead, does it? 10:18 (Laughter) 10:22 And sit staring out the window with a bottle of Jack Daniels. 10:24 (Laughter) 10:29 "Would you like to come for a walk?" 10:30 "No, I'm fine." 10:32 (Laughter) 10:33 "You go. I'll wait. But take pictures." 10:37 (Laughter) 10:39 We all create our own lives through this restless process 10:42 of imagining alternatives and possibilities, 10:44 and one of the roles of education 10:47 is to awaken and develop these powers of creativity. 10:50 Instead, what we have is a culture of standardization. 10:54 Now, it doesn't have to be that way. 10:56 It really doesn't. 10:58 Finland regularly comes out on top in math, science and reading. 11:03 Now, we only know that's what they do well at, 11:05 because that's all that's being tested. 11:07 That's one of the problems of the test. 11:09 They don't look for other things that matter just as much. 11:12 The thing about work in Finland is this: 11:16 they don't obsess about those disciplines. 11:18 They have a very broad approach to education, 11:20 which includes humanities, physical education, the arts. 11:25 Second, there is no standardized testing in Finland. 11:30 I mean, there's a bit, 11:32 but it's not what gets people up in the morning, 11:34 what keeps them at their desks. 11:36 The third thing -- and I was at a meeting recently 11:38 with some people from Finland, actual Finnish people, 11:41 and somebody from the American system was saying to the people in Finland, 11:46 "What do you do about the drop-out rate in Finland?" 11:49 And they all looked a bit bemused, and said, 11:52 "Well, we don't have one. 11:54 Why would you drop out? 11:56 If people are in trouble, we get to them quite quickly 11:59 and we help and support them." 12:00 Now people always say, 12:02 "Well, you know, you can't compare Finland to America." 12:05 No. I think there's a population of around five million in Finland. 12:09 But you can compare it to a state in America. 12:12 Many states in America have fewer people in them than that. 12:16 I mean, I've been to some states in America 12:18 and (76?) I was the only person there. 12:20 (Laughter) 12:22 Really. Really.(77?) 12:24 I was asked to lock up when I left. 12:26 (Laughter) 12:30 But what all the high-performing systems in the world do 12:34 is currently what is not evident, sadly, 12:38 across the systems in America -- 12:40 I mean, as a whole. 12:42 One is this: 12:44 they individualize teaching and learning. 12:47 They recognize that it's students who are learning 12:51 and the system has to engage them, 12:53 their curiosity, their individuality, and their creativity. 12:57 That's how you get them to learn. 12:59 The second is that they attribute a very high status 13:03 to the teaching profession. 13:06 They recognize that you can't improve education 13:09 if (82) you don't pick great people to teach and keep giving them 13:12 constant support and professional development. 13:14 Investing in professional development is not a cost. 13:17. It's an investment, 13:18 and (83) every other country that's succeeding well knows that, 13:21 whether it's Australia, Canada, 13:24 South Korea, Singapore, Hong Kong or Shanghai. 13:28 They know that to be the case. 13:30 And the third is, 13:31 they devolve responsibility to the school

level 13:35 for getting the job done. 13:37 You see, there's a big difference here 13:39 between going into a mode of command and control in education -- 13:43 That's what happens in some systems. 13:45 Central or state governments decide, 13:47 they know best and they're going to tell you what to do. 13:50 The trouble is that education doesn't go on 13:54 in the committee rooms of our legislative buildings. 13:57 It happens in classrooms and schools, 14:00 and the people who do it are the teachers and the students, 14:03 and (89) if you remove their discretion, it stops working. 14:07 You have to put it back to the people. 14:09 (Applause) 14:14 There is wonderful work happening in this country. 14:17 But I have to say it's happening 14:19 in spite of the dominant culture of education, 14:22 not because of it. 14:23 It's like (94) people are sailing into a headwind all the time. 14:27 And the reason I think is this: 14:29 that many of the current policies 14:31 are based on mechanistic conceptions of education. 14:35 It's like education is an industrial process 14:39 that can be improved just by having better data, 14:42 and somewhere in the back of the mind of some policy makers 14:45 is this idea that if we fine-tune it well enough, if we just get it right, 14:49 it will all hum along perfectly into the future. 14:52 It won't, and it never did. 14:55 The point is that education is not a mechanical system. 14:59 It's a human system. 15:01 It's about people, 15:03 people who either do want to learn or don't want to learn. 15:06 Every student who drops out of school has a reason for it 15:11 which is rooted in their own biography. 15:13 They may find it boring. 15:15 They may find it irrelevant. 15:17 They may find that it's at odds with the life they're living outside of school. 15:22 There are trends, but the stories are always unique. 15:2 I was at a meeting recently in Los Angeles of -- 15:28 they're called alternative education programs. 15:31 These are programs designed to get kids back into education. 15:34 They have certain common features. 15:36 They're very personalized. 15:38 They have strong support for the teachers, 15:41 close links with the community and a broad and diverse curriculum, 15:45 and often programs which involve students outside school as well as inside school. 15:50 And they work. 15:52 What's interesting to me is, these are called "alternative education." 15:56 (Laughter) 15:57 You know? 15:59 And all the evidence from around the world is, 16:01 if we all did that, there'd be no need for the alternative. 16:05 (Applause) 16:13 (Applause ends) 16:14 So I think we have to embrace a different metaphor. 16:16 We have to recognize that it's a human system, 16:19 and there are conditions under which people thrive, 16:23 and conditions under which they don't. 16:25 We are after all organic creatures, 16:28 and the culture of the school is absolutely essential. 16:33 Culture is an organic term, isn't it? 16:35 Not far from where I live is a place called Death Valley. 16:39 Death Valley is the hottest, driest place in America, 16:45 and (114) nothing grows there. 16:48 Nothing grows there because it doesn't rain. 16:50 Hence, Death Valley. 16:52 In the winter of 2004, it rained in Death Valley. 17:00 Seven inches of rain fell over a very short period. 17:04 And in the spring of 2005, there was a phenomenon. 17:09 The whole floor of Death Valley was carpeted in flowers for a while. 17:15 What it proved is this: 17:17 that Death Valley isn't dead. 17:21 It's dormant. 17:23 Right beneath the surface are these seeds of possibility 17:27 waiting for the right conditions to come about, 17:30 and with organic systems, if the conditions are right, 17:34 life is inevitable. 17:36 It happens all the time. 17:37 You take (120?) an area, a school, a district, 17:40 you change the conditions, give people a different sense of possibility, 17:43 a different set of expectations, a broader range of opportunities, 17:46 you cherish and value the relationships between teachers and learners, 17:50 you offer people the discretion to be creative 17:52 and to innovate in what they do, 17:54 and schools that were once bereft spring to life. 17:57 Great leaders know that. 17:59 The real role of leadership in education -- 18:01 and (128) I think it's true at the national level, 18:03 the state level, at the school level -- 18:05 is not and should not be command and control. 18:10 The real role of leadership is climate control, 18:14

creating a climate of possibility. 18:16 And if you do that, people will rise to it 18:19 and achieve things that you completely did not anticipate 18:22 and couldn't have expected. 18:24 There's a wonderful quote from Benjamin Franklin. 18:26 "There are three sorts of people in the world: 18:29 those who are immovable, 18:32 people who don't get it, 18:33 or don't want to do anything about it; 18:35 there are people who are movable, 18:36 people who see the need for change 18:38 and (140) are prepared to listen to it; 18:40 and there are people who move, 18:42 people who make things happen." 18:44 And if we can encourage more people, that will be a movement. 18:49 And if the movement is strong enough, 18:51 that's , in the best sense of the word, a revolution. 18:54 And that's what we need. 18:56 Thank you very much. 18:57 (Applause) 19:01 Thank you very much. 19:02 (Applause)

## Versão tradutiva

Retirada de:  
[https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_how\\_to\\_escape\\_education\\_s\\_death\\_valley/transcript](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley/transcript)

Edgar Fernandes (tradutor)

Nina Torres (revisora)

Muito obrigado.

Mudei-me para os E.U.A. há 12 anos com a minha mulher Terry e os nossos dois filhos. Quer dizer, na verdade, mudámo-nos para Los Angeles – (Risos) – pensando que nos mudáramos para os E.U.A., mas ainda assim, é um voo curto, de Los Angeles para os E.U.A.

Cheguei aqui há 12 anos, e quando cheguei, disseram-me muitas coisas, como: "Os americanos não percebem a ironia." Já ouviram esta ideia? Não é verdade. Viajei por este país todo, em todo o seu comprimento e largura. Não encontrei provas de que os americanos não percebem a ironia. É um daqueles mitos culturais, como: "Os ingleses são reservados." Não sei porque é que as pessoas pensam isto. Invadimos todos os países que encontrámos. (Risos) Mas não é verdade que os americanos não percebem a ironia, mas quero só que saibam que é o que as pessoas dizem sobre vocês nas vossas costas. Quando saem de uma sala de estar na Europa, as pessoas dizem: "Ainda bem que ninguém foi irónico na vossa presença."

Mas eu soube que os americanos percebem a ironia quando me deparei com aquela lei "Nenhuma Criança Fica Para Trás". Porque quem quer que se tenha lembrado daquele título, percebe a ironia. Não é? Porque... (Risos) (Aplausos) porque está a deixar para trás milhões de crianças. Percebo que não seria um nome atrativo para a lei: "Milhões de Crianças Ficam Para Trás". Eu percebo isso. Qual é o plano? Bem, propomos deixar milhões de crianças para trás, e é assim que vai funcionar.

E está a funcionar perfeitamente. Em algumas partes do país, 60% dos miúdos desistem do Secundário. Nas comunidades nativoamericanas, são 80% dos miúdos. Se baixássemos este número para metade, uma estimativa é que traria um lucro para a economia americana, ao longo de 10 anos, de quase 1 bilião de dólares. Da perspetiva económica, isto é um bom cálculo, não é, que deveríamos aplicar? Na verdade, é enorme o custo de limpar os estragos da crise do abandono escolar.

Mas a crise do abandono é só a ponta do icebergue. O que não se contabiliza são todos os miúdos que estão na escola mas estão desligados dela, que não a apreciam, que não retiram benefícios reais dela.

E a razão não é que não estejamos a gastar dinheiro suficiente. Os E.U.A. gastam mais dinheiro em educação do que a maioria dos países. As turmas são mais pequenas do que na maioria dos países. E existem centenas de iniciativas todos os anos para tentar melhorar a educação. O problema é que vai tudo na direção errada. Existem três princípios com os quais a vida humana prospera, e são contrariados pela cultura da educação na qual a maioria dos professores tem de trabalhar e que a maioria dos alunos tem de suportar.

A primeira é esta, que os seres humanos são naturalmente diferentes e diversos.

Posso perguntar-vos, quantos de vocês têm filhos vossos? Ok. Ou netos. Quantos de vocês têm duas crianças ou mais? Certo. E o resto já viu estas crianças. (Risos) Pessoas pequenas a andar por aí. Vou fazer uma aposta, e estou confiante de que ganharei a aposta. Se têm duas ou mais crianças, aposto que elas são completamente diferentes umas das outras. Não são? Não são? (Aplausos) Nunca as confundiriam, pois não? Tipo: "Qual és tu? Relembra-me. "A tua mãe e eu vamos introduzir "um código de cores, para não nos confundirmos."

A educação sob o "Nenhuma Criança Fica Para Trás" baseia-se não na diversidade, mas na conformidade. As escolas são encorajadas a encontrar o que os miúdos sabem fazer num estreito espetro de realização. Um dos efeitos do programa "Nenhuma Criança Fica Para Trás" foi estreitar o foco para as chamadas disciplinas CTEM. São muito importantes. Não estou aqui para argumentar contra as Ciências ou a Matemática. Pelo contrário, elas são necessárias, mas não suficientes. Uma educação verdadeira tem de dar igual peso às Artes, às Humanidades, à Educação Física. Um monte de miúdos, desculpem, obrigado. (Aplausos) Há uma estimativa nos E.U.A., atualmente, de que algo como 10% dos miúdos, ou por aí, estão a ser diagnosticados com vários problemas de saúde, sob um título amplo de Síndrome de Défice de Atenção. SDAH. Não digo que tal coisa não exista. Não acredito é que seja uma epidemia, como dizem. Se sentarem miúdos, hora após hora, a fazer um medíocre trabalho de escritório, não se surpreendam se eles se começarem a agitar, não é? (Risos) (Aplausos) As crianças não estão, na maior parte, a sofrer de uma condição psicológica. Estão a sofrer de <i>Infância</i>. (Risos) E eu sei isto porque passei o início da minha vida como criança. Passei pela experiência toda. Os miúdos prosperam melhor com um currículo vasto, que celebre os seus vários talentos, não apenas alguns deles. Já agora, as Artes não são importantes apenas porque melhoram os resultados a Matemática. São importantes porque despertam partes das crianças que doutra forma ficariam adormecidas.

O segundo, obrigado – (Aplausos)

O segundo princípio que leva a vida humana a prosperar é a curiosidade. Se conseguirmos acender a chama da curiosidade nas crianças, elas aprenderão, muitas vezes, sem qualquer assistência. As crianças são aprendizes naturais. É de facto uma grande façanha conseguir matar essa capacidade, ou sufocá-la. A curiosidade é o motor da realização. A razão pela qual digo isto é que um dos efeitos da cultura atual aqui, se tal se pode dizer, tem sido desprofissionalizar os professores. Não há nenhum sistema no mundo nem nenhuma escola no país que seja melhor do que os seus professores. Os professores são a alma do sucesso das escolas. Mas ensinar é uma profissão criativa. Ensinar, corretamente concebido, não é um

sistema de transmissão. Vocês não estão lá apenas para transmitir a informação que receberam. Os bons professores fazem isso, mas o que também fazem é orientar, estimular, provocar, envolver. No fim de contas, a educação tem tudo a ver com aprendizagem. Se não a aprendizagem não acontece, não existe educação. As pessoas podem gastar montes de tempo a debater a educação sem nunca debater a aprendizagem. O objetivo da educação é conseguir que as pessoas aprendam.

Um amigo meu, um velho amigo – mesmo muito velho, ele está morto. (Risos) É o mais velho que se pode ser, receio bem. Mas era um tipo fantástico, um filósofo fantástico. Ele costumava falar sobre a diferença entre estar envolvido numa tarefa, e realizá-la. Pode-se estar envolvido numa atividade mas não estar realmente a cumpri-la, como a fazer dieta. É um ótimo exemplo. Lá está ele. A fazer dieta. Está a perder peso? Nem por isso. Ensinar é uma dessas palavras. Podem dizer: "Ali está a Deborah, na sala 34, a ensinar." Mas se ninguém está a aprender nada, ela pode estar envolvida na tarefa de ensinar mas não estar a cumpri-la.

O papel do professor é facilitar a aprendizagem. Só isso. E parte do problema é, penso eu, que a cultura dominante na educação se tem vindo a focar não em ensinar e aprender, mas em testar. Testar é importante. Os testes padronizados têm a sua importância. Mas não deviam ser a cultura dominante na educação. Deviam ser diagnósticos. Deviam ajudar. (Aplausos) Se eu for examinado por um médico, quero testes padronizados. Quero mesmo. Quero saber qual é o meu nível de colesterol comparado com toda a gente numa escala padronizada. Não quero uma escala qualquer que o meu médico inventou no carro.

"O seu colesterol está naquilo a que eu chamo Nível Laranja."

– "A sério? Isso é bom?" – "Não sabemos."

Mas tudo isso devia apoiar a aprendizagem. Não a devia obstruir, o que, como é óbvio, acontece frequentemente. Em vez de curiosidade, o que temos é uma cultura de submissão. As nossas crianças e professores são encorajados a seguir algoritmos rotineiros em vez de excitar aquele poder da imaginação e da curiosidade. E o terceiro princípio é este: que a vida humana é intrinsecamente criativa. É por isso que todos temos diferentes currículos. Nós criamos as nossas vidas, e podemos recriá-las enquanto as vivemos. É a prática comum de ser um ser humano. É por isso que a cultura humana é tão interessante, diversa e dinâmica. Quer dizer, outros animais podem muito bem ter imaginação e criatividade, mas não está tanto em evidência como a nossa, pois não? Quero dizer, podem ter um cão. E o vosso cão pode ficar deprimido. Mas ele não ouve os Radiohead, pois não? (Risos) Nem se senta a olhar pela janela com uma garrafa de Jack Daniels. (Risos)

E vocês dizem: "Queres vir dar um passeio?"

Ele diz: "Não, estou bem. "Vai tu. Eu espero. Mas tira fotos."

Todos criamos as nossas vidas ao longo deste processo incessante de imaginar alternativas e possibilidades, e esse é um dos papéis da educação, acordar e desenvolver esses poderes de criatividade. Em vez disso, o que temos é uma cultura de padronização.

Não tem de ser assim. Não tem mesmo. A Finlândia aparece frequentemente à frente em Matemática, Ciências e Leitura. Reparem que só sabemos que eles são bons nisso, porque é aquilo que é testado atualmente. Esse é um dos problemas dos testes. Não procuram por outras coisas que também interessam. O importante sobre o trabalho na Finlândia é: eles não são obcecados com essas disciplinas. Eles têm uma abordagem ampla da educação que inclui Humanidades, Educação Física, e Artes.

Segundo, não há testes padronizados na Finlândia. Quer dizer, há alguns, mas não é isso que faz as pessoas levantarem-se de manhã. Não é o que as mantém sentadas à secretária.

E a terceira coisa, e estive numa reunião recentemente com algumas pessoas da Finlândia, mesmo finlandeses, e alguém do sistema americano perguntava às pessoas da Finlândia: "O que fazem em relação ao abandono escolar na Finlândia?"

Ficaram todos um pouco espantados, e disseram: "Bem, nós não temos disso. "Porque é que eles haveriam de desistir? "Se as pessoas têm problemas, chegamos a elas rapidamente "e ajudamo-las e apoiamo-las."

As pessoas dizem sempre: "Sabem, "não podemos comparar a Finlândia aos E.U.A."

Não. Penso que há uma população de cerca de 5 milhões de pessoas na Finlândia. Mas podemos compará-la a um estado americano. Muitos estados americanos têm menos população do que isso. Estive em alguns estados nos E.U.A. em que era a única pessoa lá. (Risos) Mesmo. Até me pediram que trancasse a porta ao sair. (Risos)

Mas o que todos os sistemas de elevado desempenho do mundo fazem é o que infelizmente não é hoje evidente nos sistemas nos E.U.A. – quer dizer, como um todo. Uma das coisas é que individualizam o ensino e a aprendizagem. Reconhecem que são os estudantes que aprendem e o sistema tem de envolvê-los, à sua curiosidade, à sua individualidade, e à sua criatividade. É assim que os fazemos aprender.

A segunda coisa é que atribuem um estatuto muito elevado à profissão docente. Reconhecem que não se pode melhorar a educação, se não se escolher excelentes pessoas para ensinar e se não lhes for proporcionado um apoio constante e um desenvolvimento profissional. Investir no desenvolvimento profissional não é um custo. É um investimento, e qualquer país com sucesso o sabe, seja Austrália, Canadá, Coreia do Sul, Singapura, Hong Kong ou Xangai. Eles sabem que é assim.

E a terceira é, eles desenvolvem a responsabilidade, ao nível da escola, de fazer esse trabalho. Há aqui uma grande diferença entre entrar num modo de comando e controlo na educação – É o que acontece em alguns sistemas. Os governos centrais decidem, ou os governos estatais decidem, eles é que sabem e vão dizer-vos o que fazer. O problema é que a educação não acontece nas salas de conferências dos edifícios legislativos. Acontece nas salas de aula e nas escolas, e as pessoas que a fazem são os professores e os alunos, e se se retira a sua capacidade de decisão, a educação deixa de funcionar. Têm de a devolver às pessoas. (Aplausos)

Existe trabalho fantástico a acontecer neste país. Mas tenho de dizer que acontece apesar da cultura dominante na educação, não por causa dela. É como se estas pessoas estivessem sempre a remar contra a maré. E penso que a razão para isso é: muitas das políticas atuais são baseadas em conceções mecanicistas da educação. É como se a educação fosse um processo industrial que pudesse ser melhorado apenas por se ter melhor informação, e penso que algures no fundo da mente de certos legisladores está a ideia de que se a afinarmos bem o suficiente, se o conseguirmos, tudo decorrerá perfeitamente no futuro. Mas isso não vai acontecer, e nunca aconteceu.

A questão é que a educação não é um sistema mecânico. É um sistema humano. É acerca de pessoas, pessoas que ou querem aprender ou não querem aprender. Cada aluno que abandona a escola tem uma razão para o fazer que está enraizada na sua biografia. Podem achá-la aborrecida. Podem achá-la irrelevante. Podem achar que está desenquadrada da vida que vivem fora da escola. Existem tendências, mas as histórias são sempre únicas. Estive recentemente num encontro em Los Angeles sobre – são chamados programas de educação alternativos. Estes são programas projetados para reintegrar os miúdos na educação. Têm certas características comuns. São muito personalizados. Dão forte apoio aos professores, têm laços apertados com a comunidade um currículo abrangente e diverso, e frequentemente programas que envolvem os estudantes, tanto fora como dentro da escola. E funcionam. O que é interessante para mim é que esta é a chamada "educação alternativa". Percebem? E as provas que vêm de todo o mundo mostram que se todos fizéssemos isto, não seria preciso uma alternativa. (Aplausos)

Penso que temos de adotar uma metáfora diferente. Temos de reconhecer que se trata de um sistema humano, e existem condições sob as quais as pessoas prosperam, e condições sob as quais isso não acontece. Somos, afinal de contas, criaturas orgânicas, e a cultura da escola é absolutamente essencial. Cultura é um termo orgânico, não é?

Não muito longe de onde vivo, existe um sítio chamado Vale da Morte. O Vale da Morte é o local mais quente e seco dos E.U.A., e nada cresce ali. Nada cresce porque não chove. Daí ser o Vale da Morte. No inverno de 2004, choveu no Vale da Morte. 178 mm de chuva caíram em muito pouco tempo. E na primavera de 2005, houve um fenómeno. Todo o chão do Vale da Morte ficou coberto de flores por algum tempo. O que provou foi que o Vale da Morte não está morto. Está adormecido. Mesmo por baixo da superfície existem estas sementes de possibilidade esperando pela chegada das condições certas, e com estes sistemas orgânicos, se as condições forem as certas, a vida é inevitável. Acontece a toda a hora. Peguem numa área, numa escola, num agrupamento. Mudem as condições, deem às pessoas um sentido diferente de oportunidade, um conjunto diferente de expectativas, uma gama maior de oportunidades, apoiem e valorizem as relações entre professores e alunos, ofereçam às pessoas o arbítrio para serem criativas e para inovarem naquilo que fazem, e as escolas que estavam desoladas voltam à vida.

Os grandes líderes sabem disso. O verdadeiro papel de liderança na educação – e penso que isto é verdade a nível nacional, a nível estatal, a nível de escola – não é e não deve ser o comando e controlo. O verdadeiro papel da liderança é o controlo do clima, criando um clima de possibilidades. E se o fizerem, as pessoas vão estar à altura e vão atingir coisas que não antecipavam e não podiam esperar.

Há uma citação fantástica de Benjamin Franklin. "Existem três tipos de pessoas no mundo: "Os que são imutáveis: "pessoas que não entendem, não querem entender, "e não vão fazer nada acerca disso. "Existem pessoas mutáveis: "pessoas que veem a necessidade de mudança "e estão preparadas para ouvir sobre isso. "E há pessoas que se movem, "pessoas que fazem as coisas acontecer." Se pudermos encorajar mais pessoas, isso será um movimento. E se o movimento for suficientemente forte, isso é, no melhor sentido do termo, uma revolução. E é disso que precisamos.

Muito obrigado. (Aplausos) Muito obrigado. (Aplausos)

### **Versão tradutiva utilizada**

Muito obrigado

Mudei-me para os E.U.A. há 12 anos com a minha mulher Terry e os nossos dois filhos.

Quer dizer, na verdade, mudámo-nos para Los Angeles ...

Audiência: – (Risos)

... pensando que nos mudáramos para os E.U.A., mas ainda assim, é um voo curto, de Los Angeles para os E.U.A. Cheguei aqui há 12 anos, e quando cheguei, disseram-me muitas coisas, como, "Os americanos não percebem a ironia. Já ouviram esta ideia? Não é verdade Viajei por este país todo, em todo o seu comprimento e largura, não encontrei provas de que os americanos não percebem a ironia É um daqueles mitos culturais, como: "Os ingleses são reservados." Não sei porque é que as pessoas pensam isto Invadimos todos os países que encontrámos

Audiência: – (Risos)

Mas não é verdade que os americanos não percebem a ironia Mas quero só que saibam que é o que as pessoas dizem sobre vocês nas vossas costas Quando saem de uma sala de estar na Europa, as pessoas dizem: "– Ainda bem que ninguém foi irónico na nossa presença."

Mas eu soube que os americanos percebem a ironia quando me deparei com aquela lei "Nenhuma Criança Fica Para Trás" Porque quem quer que se tenha lembrado daquele título, percebe a ironia, não é? Porque...

Audiência: – (Risos e Aplausos)

... porque está a deixar para trás milhões de crianças Percebo que não seria um nome atractivo para a lei: "Milhões de Crianças Ficam Para Trás" Eu percebo isso Qual é o plano? Bem, propomos deixar milhões de crianças para trás, e é assim que vai funcionar. E está a funcionar perfeitamente Em algumas partes do país, 60% dos miúdos desistem do Secundário Nas comunidades nativo-americanas, são 80% dos miúdos Se baixássemos este número para metade, uma estimativa é que traria um lucro para a economia americana, ao longo de 10 anos, de quase 1 bilião de dólares Da perspectiva económica, isto é um bom cálculo, não é ?, que deveríamos aplicar? Na verdade, é enorme o custo de limpar os estragos da crise do abandono escolar Mas a crise do abandono é só a ponta do icebergue O que não se contabiliza são todos os miúdos que estão na escola mas estão desligados dela, que não a apreciam, que não retiram benefícios reais dela E a razão não é que não estejamos a gastar dinheiro suficiente Os E.U.A. gastam mais dinheiro em educação do que a maioria dos países. As turmas são mais pequenas do que na maioria dos países E existem centenas de iniciativas todos os anos para tentar melhorar a educação. O problema é que vai tudo na direcção errada Existem três princípios com os quais a vida humana prospera, e são contrariados pela cultura da educação na qual a maioria dos professores tem de

trabalhar e que a maioria dos alunos tem de suportar A primeira é esta, que os seres humanos são naturalmente diferentes e diversos Posso perguntar-vos, quantos de vocês têm filhos vossos?

(Resposta implicitada da audiência)

Ok ou netos? Quantos de vocês têm duas crianças ou mais? (Resposta implicitada da audiência) Certo. E o resto já viu estas crianças?

Audiência: Risos

Pessoas pequenas a andar por aí Vou fazer uma aposta, e estou confiante de que ganharei a aposta. Se têm duas ou mais crianças, aposto que elas são completamente diferentes umas das outras., não são? não são?

Audiência: – Aplausos

Nunca as confundiriam, pois não? Tipo, "qual és tu?", lembra-me, a tua mãe e eu vamos introduzir um código de cores, para não vos confundirmos.

A educação sob o lema "Nenhuma Criança Fica Para Trás" baseia-se não na diversidade, mas na conformidade. As escolas são encorajadas a encontrar o que os miúdos sabem fazer num estreito espectro de realização Um dos efeitos do programa "Nenhuma Criança Fica Para Trás" foi estreitar o foco para as chamadas disciplinas CTEM São muito importantes Não estou aqui para argumentar contra as Ciências ou a Matemática Pelo contrário, elas são necessárias, mas não suficientes Uma educação verdadeira tem de dar igual peso às Artes, às Humanidades, à Educação Física

Um monte de miúdos ...

Audiência: – Aplausos

Desculpem, obrigado

Há uma estimativa nos E.U.A., actualmente, de que algo como 10% dos miúdos, ou por aí, estão a ser diagnosticados com vários problemas de saúde, sob um título amplo de Síndrome de Défice de Atenção SDAH Não digo que tal coisa não exista Não acredito é que seja uma epidemia, como dizem

Se sentarem miúdos, hora após hora, a fazer um medíocre trabalho de escritório, não se surpreendam se eles se começarem a agitar, não é?

Audiência: Risos seguidos de aplausos

As crianças não estão, na maior parte, a sofrer de uma condição psicológica, Estão a sofrer de "Infância".

Audiência: – Risos

E eu sei isto porque passei o início da minha vida como criança.

Passei pela experiência toda Os miúdos prosperam melhor com um currículo vasto, que celebre os seus vários talentos, não apenas alguns deles Já agora, as Artes não são importantes apenas porque melhoram os resultados a Matemática São importantes porque despertam partes das crianças que doutra forma ficariam adormecidas O segundo ...

Audiência: – Aplausos

Obrigado

.. o segundo princípio que leva a vida humana a prosperar é a curiosidade

Se conseguirmos acender a chama da curiosidade nas crianças, elas aprenderão, muitas vezes, sem qualquer assistência As crianças são aprendizes naturais É de facto uma grande façanha conseguir matar essa capacidade, ou sufocá-la A curiosidade é o motor da realização

A razão pela qual digo isto é que um dos efeitos da cultura actual aqui, se tal se pode dizer, tem sido desprofissionalizar os professores Não há nenhum sistema no mundo nem nenhuma escola no país que seja melhor do que os seus professores Os professores são a alma do sucesso das escolas

Mas ensinar é uma profissão criativa. Ensinar, correctamente concebido, não é um sistema de transmissão. Vocês não estão lá apenas para transmitir a informação que receberam. Os bons professores fazem isso, mas o que também fazem é orientar, estimular, provocar, envolver. No fim de contas, a educação tem tudo a ver com aprendizagem. As pessoas podem gastar montes de tempo a debater a educação sem nunca debater a aprendizagem. O objectivo da educação é conseguir que as pessoas aprendam. Um amigo meu, um velho amigo – mesmo muito velho, ele está morto.

Audiência: – Risos

É o mais velho que se pode ser, receio bem. Mas era um tipo fantástico, um filósofo fantástico.

Ele costumava falar sobre a diferença entre estar envolvido numa tarefa, e realizá-la. Pode-se estar envolvido numa atividade mas não estar realmente a cumpri-la, como a fazer dieta.

É um ótimo exemplo, lá está ele, a fazer dieta – Está a perder peso? – Nem por isso.

Ensinar é uma dessas palavras. Podem dizer: “– Ali está a Deborah, na sala 34, a ensinar” Mas se ninguém está a aprender nada, ela pode estar envolvida na tarefa de ensinar mas não estar a cumpri-la. O papel do professor é facilitar a aprendizagem. E parte do problema é, penso eu, que a cultura dominante na educação se tem vindo a focar não em ensinar e aprender, mas em testar. Testar é importante. Os testes padronizados têm a sua importância, mas não deviam ser a cultura dominante na educação. Deviam ser diagnósticos. Deviam ajudar.

Audiência: – Aplausos

Se eu for examinado por um médico, quero testes padronizados. Quero mesmo. Quero saber qual é o meu nível de colesterol comparado com toda a gente numa escala padronizada. Não quero uma escala qualquer que o meu médico inventou no carro.

– “O seu colesterol está naquilo a que eu chamo Nível Laranja.”

– “A sério? Isso é bom?”

– “Não sabemos.”

Mas tudo isso devia apoiar a aprendizagem. Não a devia obstruir, o que, como é óbvio, acontece frequentemente. Em vez de curiosidade, o que temos é uma cultura de submissão.

As nossas crianças e professores são encorajados a seguir algoritmos rotineiros em vez de excitar aquele poder da imaginação e da curiosidade. E o terceiro princípio é este: que a vida humana é intrinsecamente criativa. É por isso que todos temos diferentes currículos.

Nós criamos as nossas vidas, e podemos recriá-las enquanto as vivemos.

É a prática comum de ser um ser humano.

É por isso que a cultura humana é tão interessante, diversa e dinâmica.

Quer dizer, outros animais podem muito bem ter imaginação e criatividade, mas não está tanto em evidência como a nossa, pois não?

E o vosso cão pode ficar deprimido.

– Mas ele não ouve os Radiohead, pois não?

E vocês dizem: – “Queres vir dar um passeio?”

Ele diz: – Não, estou bem, vai tu, eu espero, mas tira fotos.

Todos criamos as nossas vidas ao longo deste processo incessante de imaginar alternativas e possibilidades, e esse é um dos papéis da educação, acordar e desenvolver esses poderes de criatividade. Em vez disso, o que temos é uma cultura de padronização. Não tem de ser assim, não tem mesmo.

A Finlândia aparece frequentemente à frente em Matemática, Ciências e Leitura. Reparem que só sabemos que eles são bons nisso, porque é aquilo que é testado actualmente. Esse é um dos problemas dos testes. Não procuram por outras coisas que também interessam. O importante sobre o trabalho na

Finlândia é que eles não são obcecados com essas disciplinas. Eles têm uma abordagem ampla da educação que inclui Humanidades, Educação Física, e Artes. Segundo, não há testes padronizados na Finlândia.

Quer dizer, há alguns, mas não é isso que faz as pessoas levantarem-se de manhã, não é o que as mantém sentadas à secretária. E a terceira coisa, e estive numa reunião recentemente com algumas pessoas da Finlândia, mesmo finlandeses, e alguém do sistema americano perguntava às pessoas da Finlândia:

— O que fazem em relação ao abandono escolar na Finlândia?"

Ficaram todos um pouco espantados, e disseram:

— Bem, nós não temos disso. Porque é que eles haveriam de desistir? Se as pessoas têm problemas, chegamos a elas rapidamente e ajudamo-las e apoiamo-las."

As pessoas dizem sempre:

— "Sabem, não podemos comparar a Finlândia aos E.U.A."

Não, penso que há uma população de cerca de 5 milhões de pessoas na Finlândia. Mas podemos compará-la a um estado americano. Muitos estados americanos têm menos população do que isso. Estive em alguns estados nos E.U.A. em que era a única pessoa lá.

Audiência: — Risos

Mesmo, até me pediram que trancasse a porta ao sair.

Audiência: — Risos

Mas o que todos os sistemas de elevado desempenho do mundo fazem é o que infelizmente não é hoje evidente nos sistemas nos E.U.A., quer dizer, como um todo. Uma das coisas é que individualizam o ensino e a aprendizagem. Reconhecem que são os estudantes que aprendem e o sistema tem de envolvê-los, à sua curiosidade, à sua individualidade, e à sua criatividade. É assim que os fazemos aprender.

A segunda coisa é que atribuem um estatuto muito elevado à profissão docente. Reconhecem que não se pode melhorar a educação, se não se escolher excelentes pessoas para ensinar e se não lhes for proporcionado um apoio constante e um desenvolvimento profissional. Investir no desenvolvimento profissional não é um custo. É um investimento, e qualquer país com sucesso o sabe, seja Austrália, Canadá, Coreia do Sul, Singapura, Hong Kong ou Xangai. Eles sabem que é assim. E a terceira é, eles desenvolvem a responsabilidade, ao nível da escola, de fazer esse trabalho. Há aqui uma grande diferença entre entrar num modo de comando e controlo na educação. É o que acontece em alguns sistemas. Os governos centrais decidem, ou os governos estatais decidem. Eles é que sabem e vão dizer-vos o que fazer. O problema é que a educação não acontece nas salas de conferências dos edifícios legislativos. Acontece nas salas de aula e nas escolas, e as pessoas que a fazem são os professores e os alunos, e se se retira a sua capacidade de decisão, a educação deixa de funcionar. Têm de a devolver às pessoas.

Audiência: — Aplausos

Existe trabalho fantástico a acontecer neste país mas tenho de dizer que acontece apesar da cultura dominante na educação, não por causa dela. É como se estas pessoas estivessem sempre a remar contra a maré. E penso que a razão para isso é: muitas das políticas atuais são baseadas em concepções mecanicistas da educação. É como se a educação fosse um processo industrial que pudesse ser melhorado apenas por se ter melhor informação, e penso que algures no fundo da mente de certos legisladores está a ideia de que se a afinarmos bem o suficiente, se o conseguirmos, tudo decorrerá perfeitamente no futuro. Mas isso não vai acontecer, e nunca aconteceu. A questão é que a educação não é um sistema mecânico. É um sistema humano. É acerca de pessoas, pessoas que ou querem aprender

ou não querem aprender. Cada aluno que abandona a escola tem uma razão para o fazer que está enraizada na sua biografia Podem achá-la aborrecida Podem achá-la irrelevante Podem achar que está desenquadrada da vida que vivem fora da escola Existem tendências, mas as histórias são sempre únicas Estive recentemente num encontro em Los Angeles sobre, são chamados programas de educação alternativos Estes são programas projectados para reintegrar os miúdos na educação São muito personalizados Dão forte apoio aos professores Têm laços apertados com a comunidade, um currículo abrangente e diverso, e frequentemente programas que envolvem os estudantes, tanto fora como dentro da escola E funcionam O que é interessante para mim é que esta é a chamada "educação alternativa", percebem? E as provas que vêm de todo o mundo mostram que se todos fizéssemos isto, não seria preciso uma alternativa

Audiência: – Aplausos

Penso que temos de adoptar uma metáfora diferente Temos de reconhecer que se trata de um sistema humano, e existem condições sob as quais as pessoas prosperam, e condições sob as quais isso não acontece Somos, afinal de contas, criaturas orgânicas, e a cultura da escola é absolutamente essencial Cultura é um termo orgânico, não é? Não muito longe de onde vivo, existe um sítio chamado Vale da Morte O Vale da Morte é o local mais quente e seco dos E.U.A., e nada cresce ali Nada cresce porque não chove Daí ser o Vale da Morte No inverno de 2004, choveu no Vale da Morte 178 mm de chuva caíram em muito pouco tempo E na primavera de 2005, houve um fenómeno

Todo o chão do Vale da Morte ficou coberto de flores por algum tempo, O que provou foi que o Vale da Morte não está morto Está adormecido Mesmo por baixo da superfície existem estas sementes de possibilidade esperando pela chegada das condições certas, e com estes sistemas orgânicos, se as condições forem as certas, a vida é inevitável Acontece a toda a hora Peguem numa área, numa escola, num agrupamento. Mudem as condições, dêem às pessoas um sentido diferente de oportunidade, um conjunto diferente de expectativas, uma gama maior de oportunidades, apoiem e valorizem as relações entre professores e alunos, ofereçam às pessoas o arbítrio para serem criativas e para inovarem naquilo que fazem, e as escolas que estavam desoladas voltam à vida. Os grandes líderes sabem disso

O verdadeiro papel de liderança na educação , e penso que isto é verdade a nível nacional, a nível estatal, a nível de escola , não é e não deve ser o comando e controlo O verdadeiro papel da liderança é o controlo do clima, criando um clima de possibilidades

E se o fizerem, as pessoas vão estar à altura e vão atingir coisas que não antecipavam e não podiam esperar

Há uma citação fantástica de Benjamin Franklin: "Existem três tipos de pessoas no mundo, os que são imutáveis, pessoas que não entendem, não querem entender, e não vão fazer nada acerca disso; existem pessoas mutáveis, pessoas que vêem a necessidade de mudança e estão preparadas para ouvir sobre isso, e há pessoas que se movem, pessoas que fazem as coisas acontecer".

Se pudermos encorajar mais pessoas, isso será um movimento e se o movimento for suficientemente forte, isso é, no melhor sentido do termo, é uma revolução

E é disso que precisamos

Muito obrigado

Audiência: – Aplausos

Muito obrigado

Audiência: – Aplausos

## Anexo 16 : segmentação base

1	Muito obrigado	
2	Mudei-me para os E.U.A. há 12 anos com a minha mulher Terry e os nossos dois filhos.	Fluxo informativo
3 ..	Quer dizer, na verdade, mudámo-nos para Los Angeles ...	Fluxo informativo
4	Audiência: – (Risos)	Reacção da audiência
..3	... pensando que nos mudáramos para os E.U.A., mas ainda assim, é um voo curto, de Los Angeles para os E.U.A.	Fluxo informativo
5	Cheguei aqui há 12 anos, e quando cheguei, disseram-me muitas coisas, como, “Os americanos não percebem a ironia.	Fluxo informativo
6	Já ouviram esta ideia?	Pergunta incrustada
7	Não é verdade	Fluxo informativo
8	Viajei por este país todo, em todo o seu comprimento e largura,	Fluxo informativo
9	não encontrei provas de que os americanos não percebem a ironia	
10	É um daqueles mitos culturais, como: “Os ingleses são reservados.”	Fluxo informativo
11	Não sei porque é que as pessoas pensam isto	Fluxo informativo
12	Invadimos todos os países que encontrámos	Fluxo informativo
13	Audiência: – (Risos)	Reacção da audiência
14	Mas não é verdade que os americanos não percebem a ironia	Fluxo informativo
15	Mas quero só que saibam que é o que as pessoas dizem sobre vocês nas vossas costas	Fluxo informativo
16	Quando saem de uma sala de estar na Europa, as pessoas dizem: “– Ainda bem que ninguém foi irónico na nossa presença.”	Fluxo informativo
17	Mas eu soube que os americanos percebem a ironia quando me deparei com aquela lei “Nenhuma Criança Fica Para Trás”	Fluxo informativo
18	Porque quem quer que se tenha lembrado daquele título, percebe a ironia, não é?	Fluxo informativo

19..	Porque...	Fluxo informativo
20	Audiência: – (Risos e Aplausos)	Reacção da audiência
19..	... porque está a deixar para trás milhões de crianças	Fluxo informativo
21	Percebo que não seria um nome atractivo para a lei: "Milhões de Crianças Ficam Para Trás"	Fluxo informativo
22	Eu percebo isso	Fluxo informativo
23	Qual é o plano?	Incrustação
24	Bem, propomos deixar milhões de crianças para trás, e é assim que vai funcionar.	Fluxo informativo
25	E está a funcionar perfeitamente	Fluxo informativo
26	Em algumas partes do país, 60% dos miúdos desistem do Secundário	Fluxo informativo
27	Nas comunidades nativo-americanas, são 80% dos miúdos	Fluxo informativo
28	Se baixássemos este número para metade, uma estimativa é que traria um lucro para a economia americana, ao longo de 10 anos, de quase 1 bilião de dólares	Fluxo informativo
29	Da perspectiva económica, isto é um bom cálculo, não é ?, que deveríamos aplicar?	Fluxo informativo
30	Na verdade, é enorme o custo de limpar os estragos da crise do abandono escolar	Fluxo informativo
31	Mas a crise do abandono é só a ponta do icebergue	Fluxo informativo
32	O que não se contabiliza são todos os miúdos que estão na escola mas estão desligados dela, que não a apreciam, que não retiram benefícios reais dela	Fluxo informativo
33	E a razão não é que não estejamos a gastar dinheiro suficiente	Fluxo informativo
34	Os E.U.A. gastam mais dinheiro em educação do que a maioria dos países.	Fluxo informativo
35	As turmas são mais pequenas do que na maioria dos países	Fluxo informativo
36	E existem centenas de iniciativas todos os anos para tentar melhorar a educação.	Fluxo informativo
37	O problema é que vai tudo na direcção errada	Fluxo informativo
38	Existem três princípios com os quais a vida humana prospera, e são contrariados pela cultura da educação na qual a maioria dos professores tem de trabalhar e que a maioria dos alunos tem de suportar	Fluxo informativo

39	A primeira é esta, que os seres humanos são naturalmente diferentes e diversos	Fluxo informativo
40	Posso perguntar-vos, quantos de vocês têm filhos vossos?	Incrustação
41	Resposta implicitada da audiência	Resposta implicitada
42	Ok ou netos?	Incrustação
43	Quantos de vocês têm duas crianças ou mais?	Incrustação
44	Resposta implicitada da audiência	Incrustação
45	Certo.	Incrustação
46	E o resto já viu estas crianças?	Incrustação
47	Audiência: Risos	Reacção da audiência
48	Pessoas pequenas a andar por aí	Fluxo informativo
49	Vou fazer uma aposta, e estou confiante de que ganharei a aposta.	Fluxo informativo
50	Se têm duas ou mais crianças, aposto que elas são completamente diferentes umas das outras., não são? não são?	Incrustação
51	Audiência: — Aplausos	Incrustação
52	Nunca as confundiriam, pois não?	Incrustação
53	Tipo, "qual és tu?, relembra-me, a tua mãe e eu vamos introduzir um código de cores, para não vos confundirmos	Incrustação
54	A educação sob o lema "Nenhuma Criança Fica Para Trás" baseia-se não na diversidade, mas na conformidade.	Fluxo informativo
55	As escolas são encorajadas a encontrar o que os miúdos sabem fazer num estreito espectro de realização	Fluxo informativo
56	Um dos efeitos do programa "Nenhuma Criança Fica Para Trás" foi estreitar o foco para as chamadas disciplinas CTEM	Fluxo informativo
57	São muito importantes	Fluxo informativo
58	Não estou aqui para argumentar contra as Ciências ou a Matemática	Fluxo informativo
59	Pelo contrário, elas são necessárias, mas não suficientes	Fluxo informativo
60	Uma educação verdadeira tem de dar igual peso às Artes, às Humanidades, à Educação Física	Fluxo informativo
61	Um monte de miúdos ...	Fluxo informativo

62	Audiência: — Aplausos	Reacção da audiência
63	Desculpem, obrigado	Incrustação
64	Há uma estimativa nos E.U.A., actualmente, de que algo como 10% dos miúdos, ou por aí, estão a ser diagnosticados com vários problemas de saúde, sob um título amplo de Síndrome de Défice de Atenção SDAH	Fluxo informativo
65	Não digo que tal coisa não exista	Fluxo informativo
66	Não acredito é que seja uma epidemia, como dizem	Fluxo informativo
67	Se sentarem miúdos, hora após hora, a fazer um medíocre trabalho de escritório, não se surpreendam se eles se começarem a agitar, não é?	Fluxo informativo
68	Audiência: Risos seguidos de aplausos	Reacção da audiência
69	As crianças não estão, na maior parte, a sofrer de uma condição psicológica,	Fluxo informativo
70	Estão a sofrer de “Infância”.	
71	Audiência: — Risos	Reacção da audiência
72	E eu sei isto porque passei o início da minha vida como criança.	Fluxo informativo
73	Passei pela experiência toda	Fluxo informativo
74	Os miúdos prosperam melhor com um currículo vasto, que celebre os seus vários talentos, não apenas alguns deles	Fluxo informativo
75	Já agora, as Artes não são importantes apenas porque melhoram os resultados a Matemática	Fluxo informativo
76	São importantes porque despertam partes das crianças que doutra forma ficariam adormecidas	Fluxo informativo
77..	O segundo ...	Fluxo informativo
78	Audiência: — Aplausos	Reacção da audiência
79	Obrigado	Incrustação
..77	.. o segundo princípio que leva a vida humana a prosperar é a curiosidade	Fluxo informativo
80	Se conseguirmos acender a chama da curiosidade nas crianças, elas aprenderão, muitas vezes, sem qualquer assistência	Fluxo informativo
81	As crianças são aprendizes naturais	Fluxo informativo
82	É de facto uma grande façanha conseguir matar essa capacidade, ou sufocá-la	Fluxo informativo

83	A curiosidade é o motor da realização	Fluxo informativo
84	A razão pela qual digo isto é que um dos efeitos da cultura actual aqui, se tal se pode dizer, tem sido desprofissionalizar os professores	Fluxo informativo
85	Não há nenhum sistema no mundo nem nenhuma escola no país que seja melhor do que os seus professores	Fluxo informativo
86	Os professores são a alma do sucesso das escolas	Fluxo informativo
87	Mas ensinar é uma profissão criativa	Fluxo informativo
88	Ensinar, correctamente concebido, não é um sistema de transmissão	Fluxo informativo
89	Vocês não estão lá apenas para transmitir a informação que receberam	Fluxo informativo
90	Os bons professores fazem isso, mas o que também fazem é orientar, estimular, provocar, envolver	Fluxo informativo
91	No fim de contas, a educação tem tudo a ver com aprendizagem	Fluxo informativo
92	As pessoas podem gastar montes de tempo a debater a educação sem nunca debater a aprendizagem	Fluxo informativo
93	O objectivo da educação é conseguir que as pessoas aprendam.	Fluxo informativo
94	Um amigo meu, um velho amigo – mesmo muito velho, ele está morto	Fluxo informativo
95	Audiência: – Risos	Reacção da audiência
96	É o mais velho que se pode ser, receio bem	Fluxo informativo
97	Mas era um tipo fantástico, um filósofo fantástico	Fluxo informativo
98	Ele costumava falar sobre a diferença entre estar envolvido numa tarefa, e realizá-la	Fluxo informativo
99	Pode-se estar envolvido numa atividade mas não estar realmente a cumpri-la, como a fazer dieta	Fluxo informativo
100	É um óptimo exemplo,	Fluxo informativo
101	Lá está ele, a fazer dieta	Fluxo informativo
102	– Está a perder peso?	Incrustação
103	– Nem por isso	Incrustação
104	Ensinar é uma dessas palavras	Fluxo informativo
105	Podem dizer: “– Ali está a Deborah, na sala 34, a ensinar”	Fluxo informativo
106	Mas se ninguém está a aprender nada, ela pode estar envolvida na tarefa de ensinar mas não estar a cumpri-la	Fluxo informativo

107	O papel do professor é facilitar a aprendizagem	Fluxo informativo
108	E parte do problema é, penso eu, que a cultura dominante na educação se tem vindo a focar não em ensinar e aprender, mas em testar	Fluxo informativo
109	Testar é importante	Fluxo informativo
110	Os testes padronizados têm a sua importância, mas não deviam ser a cultura dominante na educação	Fluxo informativo
111	Deviam ser diagnósticos	Fluxo informativo
112	Deviam ajudar	Fluxo informativo
113	Audiência: – Aplausos	Reacção da audiência
114	Se eu for examinado por um médico, quero testes padronizados	Fluxo informativo
115	Quero mesmo	Fluxo informativo
116	Quero saber qual é o meu nível de colesterol comparado com toda a gente numa escala padronizada	Fluxo informativo
117	Não quero uma escala qualquer que o meu médico inventou no carro	Fluxo informativo
118	—“O seu colesterol está naquilo a que eu chamo Nível Laranja.”	Incrustação
119	— “A sério? Isso é bom?”	Incrustação
120	— “Não sabemos.”	Incrustação
121	Mas tudo isso devia apoiar a aprendizagem	Fluxo informativo
122	Não a devia obstruir, o que, como é óbvio, acontece frequentemente	Fluxo informativo
123	Em vez de curiosidade, o que temos é uma cultura de submissão	Fluxo informativo
124	As nossas crianças e professores são encorajados a seguir algoritmos rotineiros em vez de excitar aquele poder da imaginação e da curiosidade	Fluxo informativo
125	E o terceiro princípio é este: que a vida humana é intrinsecamente criativa	Fluxo informativo
126	É por isso que todos temos diferentes currículos	Fluxo informativo
127	Nós criamos as nossas vidas, e podemos recriá-las enquanto as vivemos	Fluxo informativo
128	É a prática comum de ser um ser humano	Fluxo informativo
129	É por isso que a cultura humana é tão interessante, diversa e dinâmica	Fluxo informativo
130	Quer dizer, outros animais podem muito bem ter imaginação e criatividade, mas não está tanto em evidência como a nossa, pois não?	Fluxo informativo
131	E o vosso cão pode ficar deprimido	Fluxo informativo

132	— Mas ele não ouve os Radiohead, pois não?	Incrustação
133	E vocês dizem: — "Queres vir dar um passeio?	Incrustação
134	Ele diz: — Não, estou bem, vai tu, eu espero, mas tira fotos	Incrustação
135	Todos criamos as nossas vidas ao longo deste processo incessante de imaginar alternativas e possibilidades, e esse é um dos papéis da educação, acordar e desenvolver esses poderes de criatividade	Fluxo informativo
136	Em vez disso, o que temos é uma cultura de padronização	Fluxo informativo
137	Não tem de ser assim, não tem mesmo	Fluxo informativo
138	A Finlândia aparece frequentemente à frente em Matemática, Ciências e Leitura	Fluxo informativo
139	Reparem que só sabemos que eles são bons nisso, porque é aquilo que é testado actualmente	Fluxo informativo
140	Esse é um dos problemas dos testes	Fluxo informativo
141	Não procuram por outras coisas que também interessam	Fluxo informativo
142	O importante sobre o trabalho na Finlândia é que eles não são obcecados com essas disciplinas	Fluxo informativo
143	Eles têm uma abordagem ampla da educação que inclui Humanidades, Educação Física, e Artes	Fluxo informativo
144	Segundo, não há testes padronizados na Finlândia	Fluxo informativo
145	Quer dizer, há alguns, mas não é isso que faz as pessoas levantarem-se de manhã, não é o que as mantém sentadas à secretária	Fluxo informativo
146	E a terceira coisa, e estive numa reunião recentemente com algumas pessoas da Finlândia, mesmo finlandeses, , e alguém do sistema americano perguntava às pessoas da Finlândia	Fluxo informativo
147	— O que fazem em relação ao abandono escolar na Finlândia?"	Incrustação
148	Ficaram todos um pouco espantados, e disseram	Incrustação
149	— Bem, nós não temos disso. Porque é que eles haveriam de desistir? Se as pessoas têm problemas, chegamos a elas rapidamente e ajudamo-las e apoiamo-las."	Incrustação
150	As pessoas dizem sempre	Incrustação
151	— "Sabem, não podemos comparar a Finlândia aos E.U.A."	Incrustação
152	Não, penso que há uma população de cerca de 5 milhões de pessoas na Finlândia	Fluxo informativo
153	Mas podemos compará-la a um estado americano	Fluxo informativo
154	Muitos estados americanos têm menos população do que isso	Fluxo informativo

155	Estive em alguns estados nos E.U.A. em que era a única pessoa lá.	Fluxo informativo
156	Audiência: — Risos	Reacção da audiência
157	Mesmo, até me pediram que trancasse a porta ao sair	Fluxo informativo
158	Audiência: — Risos	Reacção da audiência
159	Mas o que todos os sistemas de elevado desempenho do mundo fazem é o que infelizmente não é hoje evidente nos sistemas nos E.U.A. , quer dizer, como um todo	Fluxo informativo
160	Uma das coisas é que individualizam o ensino e a aprendizagem	Fluxo informativo
161	Reconhecem que são os estudantes que aprendem e o sistema tem de envolvê-los, à sua curiosidade, à sua individualidade, e à sua criatividade	Fluxo informativo
162	É assim que os fazemos aprender	Fluxo informativo
163	A segunda coisa é que atribuem um estatuto muito elevado à profissão docente	Fluxo informativo
164	Reconhecem que não se pode melhorar a educação, se não se escolher excelentes pessoas para ensinar e se não lhes for proporcionado um apoio constante e um desenvolvimento profissional	Fluxo informativo
165	Investir no desenvolvimento profissional não é um custo	Fluxo informativo
166	É um investimento, e qualquer país com sucesso o sabe, seja Austrália, Canadá, Coreia do Sul, Singapura, Hong Kong ou Xangai	Fluxo informativo
167	Eles sabem que é assim	Fluxo informativo
168	E a terceira é, eles desenvolvem a responsabilidade, ao nível da escola, de fazer esse trabalho	Fluxo informativo
169	Há aqui uma grande diferença entre entrar num modo de comando e controlo na educação	Fluxo informativo
170	É o que acontece em alguns sistemas	Fluxo informativo
171	Os governos centrais decidem, ou os governos estatais decidem	Fluxo informativo
172	Eles é que sabem e vão dizer-vos o que fazer	Fluxo informativo
173	O problema é que a educação não acontece nas salas de conferências dos edifícios legislativos	Fluxo informativo
174	Acontece nas salas de aula e nas escolas, e as pessoas que a fazem são os professores e os alunos, e se se retira a sua capacidade de decisão, a educação deixa de funcionar	Fluxo informativo
175	Têm de a devolver às pessoas	Fluxo informativo
176	Audiência: — Aplausos	Fluxo informativo

177	Existe trabalho fantástico a acontecer neste país mas tenho de dizer que acontece apesar da cultura dominante na educação, não por causa dela	Fluxo informativo
178	É como se estas pessoas estivessem sempre a remar contra a maré	Fluxo informativo
179	E penso que a razão para isso é: muitas das políticas atuais são baseadas em concepções mecanicistas da educação.	Fluxo informativo
180	É como se a educação fosse um processo industrial que pudesse ser melhorado apenas por se ter melhor informação, e penso que algures no fundo da mente de certos legisladores está a ideia de que se a afinarmos bem o suficiente, se o conseguirmos, tudo decorrerá perfeitamente no futuro	Fluxo informativo
181	Mas isso não vai acontecer, e nunca aconteceu	Fluxo informativo
182	A questão é que a educação não é um sistema mecânico	Fluxo informativo
183	É um sistema humano	Fluxo informativo
184	É acerca de pessoas, pessoas que ou querem aprender ou não querem aprender.	Fluxo informativo
185	Cada aluno que abandona a escola tem uma razão para o fazer que está enraizada na sua biografia	Fluxo informativo
186	Podem achá-la aborrecida	Fluxo informativo
187	Podem achá-la irrelevante	Fluxo informativo
188	Podem achar que está desenquadrada da vida que vivem fora da escola	Fluxo informativo
189	Existem tendências, mas as histórias são sempre únicas	Fluxo informativo
190	Estive recentemente num encontro em Los Angeles sobre, são chamados programas de educação alternativos	Fluxo informativo
191	Estes são programas projectados para reintegrar os miúdos na educação	Fluxo informativo
192	São muito personalizados	Fluxo informativo
193	Dão forte apoio aos professores	Fluxo informativo
194	Têm laços apertados com a comunidade, um currículo abrangente e diverso, e frequentemente programas que envolvem os estudantes, tanto fora como dentro da escola	Fluxo informativo
195	E funcionam	Fluxo informativo
196	O que é interessante para mim é que esta é a chamada "educação alternativa", percebem?	Fluxo informativo
197	E as provas que vêm de todo o mundo mostram que se todos fizéssemos isto, não seria preciso uma alternativa	Fluxo informativo
198	Audiência: – Aplausos	
199	Penso que temos de adoptar uma metáfora diferente	Fluxo informativo

200	Temos de reconhecer que se trata de um sistema humano, e existem condições sob as quais as pessoas prosperam, e condições sob as quais isso não acontece	Fluxo informativo
201	Somos, afinal de contas, criaturas orgânicas, e a cultura da escola é absolutamente essencial	Fluxo informativo
202	Cultura é um termo orgânico, não é?	Fluxo informativo
203	Não muito longe de onde vivo, existe um sítio chamado Vale da Morte	Fluxo informativo
204	O Vale da Morte é o local mais quente e seco dos E.U.A., e nada cresce ali	Fluxo informativo
205	Nada cresce porque não chove,	Fluxo informativo
206	Daí ser o Vale da Morte	Fluxo informativo
207	No inverno de 2004, choveu no Vale da Morte	Fluxo informativo
208	178 mm de chuva caíram em muito pouco tempo	Fluxo informativo
209	E na primavera de 2005, houve um fenómeno	Fluxo informativo
210	Todo o chão do Vale da Morte ficou coberto de flores por algum tempo, O que provou foi que o Vale da Morte não está morto	Fluxo informativo
211	Está adormecido	Fluxo informativo
212	Mesmo por baixo da superfície existem estas sementes de possibilidade esperando pela chegada das condições certas, e com estes sistemas orgânicos, se as condições forem as certas, a vida é inevitável	Fluxo informativo
213	Acontece a toda a hora	Fluxo informativo
214	Peguem numa área, numa escola, num agrupamento.	Fluxo informativo
215	Mudem as condições, dêem às pessoas um sentido diferente de oportunidade, um conjunto diferente de expectativas, uma gama maior de oportunidades, apoiem e valorizem as relações entre professores e alunos, ofereçam às pessoas o arbítrio para serem criativas e para inovarem naquilo que fazem, e as escolas que estavam desoladas voltam à vida.	Fluxo informativo
216	Os grandes líderes sabem disso	Fluxo informativo
217	O verdadeiro papel de liderança na educação , e penso que isto é verdade a nível nacional, a nível estatal, a nível de escola , não é e não deve ser o comando e controlo	Fluxo informativo
218	O verdadeiro papel da liderança é o controlo do clima, criando um clima de possibilidades	Fluxo informativo
219	E se o fizerem, as pessoas vão estar à altura e vão atingir coisas que não antecipavam e não podiam esperar	Fluxo informativo

220	Há uma citação fantástica de Benjamin Franklin: "Existem três tipos de pessoas no mundo, os que são imutáveis, pessoas que não entendem, não querem entender, e não vão fazer nada acerca disso; existem pessoas mutáveis, pessoas que vêem a necessidade de mudança e estão preparadas para ouvir sobre isso, e há pessoas que se movem, pessoas que fazem as coisas acontecer".	Fluxo informativo
221	Se pudermos encorajar mais pessoas, isso será um movimento e se o movimento for suficientemente forte, isso é, no melhor sentido do termo, é uma revolução	Fluxo informativo
222	E é disso que precisamos	Fluxo informativo
223	Muito obrigado	Incrustação
224	Audiência: — Aplausos	Reacção da audiência
225	Muito obrigado	Incrustação
226	Audiência: — Aplausos	Reacção da audiência

## Anexo 17 Operadores

	Fluxo informativo	Intra-frástico	Inter-frástico
5	Cheguei aqui há 12 anos, <u>e</u> quando cheguei, disseram-me muitas coisas, como, "Os americanos <u>não</u> percebem a ironia.	e não	
9	<u>não</u> encontrei provas de que os americanos <u>não</u> percebem a ironia	não+ não	
14	Mas <u>não</u> é verdade que os americanos <u>não</u> percebem a ironia	não + não	
21	Percebo que <u>não</u> seria um nome atractivo para a lei: "Milhões de Crianças Ficam Para Trás"	não	
24	Bem, propomos deixar milhões de crianças para trás, <u>e</u> é assim que vai funcionar.	e	
25	<u>E</u> está a funcionar perfeitamente		E
28	<u>Se</u> baixássemos este número para metade, uma estimativa é que traria um lucro para a economia americana, ao longo de 10 anos, de quase 1 bilião de dólares		Se
32	O que <u>não</u> se contabiliza são todos os miúdos que estão na escola mas estão desligados dela, que <u>não</u> a apreciam, que <u>não</u> retiram benefícios reais dela	não+não+não	
33	<u>E</u> a razão <u>não</u> é que <u>não</u> estejamos a gastar dinheiro suficiente	não+não	E
36	<u>E</u> existem centenas de iniciativas todos os anos para tentar melhorar a educação.		E
38	Existem três princípios com os quais a vida humana prospera, <u>e</u> são contrariados pela cultura da educação na qual a maioria dos professores tem de trabalhar <u>e</u> que a maioria dos alunos tem de suportar	e+e	
49	Vou fazer uma aposta, <u>e</u> estou confiante de que ganharei a aposta.	e	
54	A educação sob o lema "Nenhuma Criança Fica Para Trás" baseia-se <u>não</u> na diversidade, mas na conformidade.	não	
59	Pelo contrário, elas são necessárias, mas <u>não</u> suficientes	não	
65	Não digo que tal coisa <u>não</u> exista	não	
67	<u>Se</u> sentarem miúdos, hora após hora, a fazer um medíocre trabalho de escritório, <u>não</u> se surpreendam <u>se</u> eles se começarem a agitar, não é?	se não	Se

69	As crianças <u>não</u> estão, na maior parte, a sofrer de uma condição psicológica, estão a sofrer de “Infância”.	não	
72	<u>E</u> eu sei isto porque passei o início da minha vida como criança.		E
74	Os miúdos prosperam melhor com um currículo vasto, que celebre os seus vários talentos, <u>não</u> apenas alguns deles	não	
80	<u>Se</u> conseguirmos acender a chama da curiosidade nas crianças, elas aprenderão, muitas vezes, sem qualquer assistência		Se
82	É de facto uma grande façanha conseguir matar essa capacidade, <u>ou</u> sufocá-la	ou	
83	A curiosidade é o motor da realização		
84	A razão pela qual digo isto é que um dos efeitos da cultura actual aqui, <u>se</u> tal se pode dizer, tem sido desprofissionalizar os professores	se	
88	Ensinar, correctamente concebido, <u>não</u> é um sistema de transmissão	não	
89	Vocês <u>não</u> estão lá apenas para transmitir a Fluxo informativo que receberam	não	
98	Ele costumava falar sobre a diferença entre estar envolvido numa tarefa, <u>e</u> realizá-la	e	
99	Pode-se estar envolvido numa atividade mas <u>não</u> estar realmente a cumpri-la, como a fazer dieta	não	
105	Mas <u>se</u> ninguém está a aprender nada, ela pode estar envolvida na tarefa de ensinar mas <u>não</u> estar a cumpri-la	se não	
107	<u>E</u> parte do problema é, penso eu, que a cultura dominante na educação se tem vindo a focar <u>não</u> em ensinar e aprender, mas em testar	não	E
109	Os testes padronizados têm a sua importância, mas <u>não</u> deviam ser a cultura dominante na educação	não	
112	<u>Se</u> eu for examinado por um médico, quero testes padronizados		Se
125	<u>E</u> o terceiro princípio é este: que a vida humana é intrinsecamente criativa		E
127	Nós criamos as nossas vidas, <u>e</u> podemos recriá-las enquanto as vivemos	e	
130	Quer dizer, outros animais podem muito bem ter imaginação e criatividade, mas <u>não</u> está tanto em evidência como a nossa, pois não?	não	
131	<u>E</u> o vosso cão pode ficar deprimido		E
135	Todos criamos as nossas vidas ao longo deste processo incessante de imaginar alternativas e possibilidades, <u>e</u> esse é um dos papéis da educação, acordar e desenvolver esses poderes de criatividade	e	

137	Não tem de ser assim, <u>não</u> tem mesmo	não	
142	O importante sobre o trabalho na Finlândia é que eles <u>não</u> são obcecados com essas disciplinas	não	
146	<u>E</u> a terceira coisa, <u>e</u> estive numa reunião recentemente com algumas pessoas da Finlândia, mesmo finlandeses, , <u>e</u> alguém do sistema americano perguntava às pessoas da Finlândia	e+e	E
159	Mas o que todos os sistemas de elevado desempenho do mundo fazem é o que infelizmente <u>não</u> é hoje evidente nos sistemas nos E.U.A. , quer dizer, como um todo	não	
161	Reconhecem que são os estudantes que aprendem <u>e</u> o sistema tem de envolvê-los, à sua curiosidade, à sua individualidade, e à sua criatividade	e	
163	A segunda coisa é que atribuem um estatuto muito elevado à profissão docente		
164	Reconhecem que <u>não</u> se pode melhorar a educação, <u>se não</u> se escolher excelentes pessoas para ensinar <u>e se não</u> lhes for proporcionado um apoio constante e um desenvolvimento profissional	e se+se não+não+não	
165	Investir no desenvolvimento profissional <u>não</u> é um custo	não	
166	É um investimento, <u>e</u> qualquer país com sucesso o sabe, seja Austrália, Canadá, Coreia do Sul, Singapura, Hong Kong ou Xangai	e	
168	<u>E</u> a terceira é, eles desenvolvem a responsabilidade, ao nível da escola, de fazer esse trabalho		E
170	É o que acontece em alguns sistemas		
171	Os governos centrais decidem, <u>ou</u> os governos estatais decidem	ou	
172	Eles é que sabem <u>e</u> vão dizer-vos o que fazer	e	
173	O problema é que a educação <u>não</u> acontece nas salas de conferências dos edifícios legislativos	não	
174	Acontece nas salas de aula e nas escolas, <u>e</u> as pessoas que a fazem são os professores e os alunos, e <u>se</u> se retira a sua capacidade de decisão, a educação deixa de funcionar	e se	
177	Existe trabalho fantástico a acontecer neste país mas tenho de dizer que acontece apesar da cultura dominante na educação, <u>não</u> por causa dela	não	
178	É como <u>se</u> estas pessoas estivessem sempre a remar contra a maré	se	
179	<u>E</u> penso que a razão para isso é: muitas das políticas atuais são baseadas em concepções mecanicistas da educação.		E
180	É como <u>se</u> a educação fosse um processo industrial que pudesse ser melhorado apenas por se ter melhor Fluxo informativo, <u>e</u> penso que algures no fundo da mente de certos legisladores está a ideia de que <u>se</u> a afinarmos bem o suficiente, <u>se</u> o conseguirmos, tudo decorrerá perfeitamente no futuro	e se+se+se	

181	Mas isso <u>não</u> vai acontecer, <u>e</u> nunca aconteceu	e	
		não	
184	É acerca de pessoas, pessoas que <u>ou</u> querem aprender <u>ou</u> <u>não</u> querem aprender.	ou+ou	
		não	
194	Têm laços apertados com a comunidade, um currículo abrangente e diverso, <u>e</u> frequentemente programas que envolvem os estudantes, tanto fora como dentro da escola	e	
195	<u>E</u> funcionam		E
197	E as provas que vêm de todo o mundo mostram que <u>se</u> todos fizéssemos isto, <u>não</u> seria preciso uma alternativa	se	
		não	
199	Temos de reconhecer que se trata de um sistema humano, <u>e</u> existem condições sob as quais as pessoas prosperam, e condições sob as quais isso <u>não</u> acontece	e+e	
		não	
200	Somos, afinal de contas, criaturas orgânicas, <u>e</u> a cultura da escola é absolutamente essencial	e	
203	O Vale da Morte é o local mais quente <u>e</u> seco dos E.U.A., e nada cresce ali	e	
204	Nada cresce porque <u>não</u> chove,	não	
208	<u>E</u> na primavera de 2005, houve um fenómeno		E
209	Todo o chão do Vale da Morte ficou coberto de flores por algum tempo, o que provou foi que o Vale da Morte <u>não</u> está morto	não	
211	Mesmo por baixo da superfície existem estas sementes de possibilidade esperando pela chegada das condições certas, <u>e</u> com estes sistemas orgânicos, <u>se</u> as condições forem as certas, a vida é inevitável	e	
		se	
214	Mudem as condições, dêem às pessoas um sentido diferente de oportunidade, um conjunto diferente de expectativas, uma gama maior de oportunidades, apoiem <u>e</u> valorizem as relações entre professores e alunos, ofereçam às pessoas o arbítrio para serem criativas e para inovarem naquilo que fazem, <u>e</u> as escolas que estavam desoladas voltam à vida.	e+e	
216	O verdadeiro papel de liderança na educação , <u>e</u> penso que isto é verdade a nível nacional, a nível estatal, a nível de escola , <u>não</u> é <u>e</u> <u>não</u> deve ser o comando e controlo	e+e	
		não+não	
217	O verdadeiro papel da liderança é o controlo do clima, criando um clima de possibilidades		
218	<u>E</u> <u>se</u> o fizerem, as pessoas vão estar à altura e vão atingir coisas que <u>não</u> antecipavam e <u>não</u> podiam esperar	se	E
		não+não	
219	Há uma citação fantástica de Benjamin Franklin: "Existem três tipos de pessoas no mundo, os que são imutáveis, pessoas que <u>não</u> entendem, <u>não</u> querem entender, <u>e</u> <u>não</u> vão fazer nada acerca disso; existem pessoas mutáveis, pessoas que vêem a necessidade de mudança <u>e</u> estão preparadas para ouvir sobre isso, <u>e</u> há pessoas que se movem, pessoas que fazem as coisas acontecer".	e+e+e	
		não+não+não	

- |     |  |    |    |
|-----|--|----|----|
| 220 | <u>S</u> e pudermos encorajar mais pessoas, isso será um movimento e se o movimento for suficientemente forte, isso é, no melhor sentido do termo, é uma revolução | se | Se |
| 221 | <u>E</u> é disso que precisamos  |    | E  |

### Anexo 18: Conectores

	Texto	Intra-frástico	Inter-frástico
3 ..	<u>Quer dizer</u> , na verdade, mudámo-nos para Los Angeles ...	Clarificativo	
..3	... pensando que nos mudáramos para os E.U.A., <u>mas ainda assim</u> , é um voo curto, de Los Angeles para os E.U.A.	Causal	
5	Cheguei aqui há 12 anos, e <u>quando</u> cheguei, disseram-me muitas coisas, como, “Os americanos não percebem a ironia.	Temporal	
11	Não sei <u>porque é</u> que as pessoas pensam isto	Causal	
14	<u>Mas</u> não é verdade que os americanos não percebem a ironia		Aditivo
15	<u>Mas</u> quero só que saibam que é o que as pessoas dizem sobre vocês nas vossas costas		Aditivo
16	<u>Quando</u> saem de uma sala de estar na Europa, as pessoas dizem: “— Ainda bem que ninguém foi irónico na nossa presença.”		Temporal
17	<u>Mas</u> eu soube que os americanos percebem a ironia <u>quando</u> me deparei com aquela lei “Nenhuma Criança Fica Para Trás”	Temporal	Aditivo
18	<u>Porque</u> quem quer que se tenha lembrado daquele título, percebe a ironia, não é?		Causal
19.	<u>Porque...</u>		Causal
..19	... <u>porque</u> está a deixar para trás milhões de crianças		Causal
30	<u>Na verdade</u> , é enorme o custo de limpar os estragos da crise do abandono escolar		Clarificativo
31	<u>Mas</u> a crise do abandono é só a ponta do icebergue		Aditivo
54	A educação sob o lema “Nenhuma Criança Fica Para Trás” baseia-se não na diversidade, <u>mas</u> na conformidade.	Aditivo	
59	<u>Pelo contrário</u> , elas são necessárias, <u>mas</u> não suficientes	Aditivo	Causal
72	E eu sei isto <u>porque</u> passei o início da minha vida como criança.	Causal	
75	<u>Já agora</u> , as Artes não são importantes apenas <u>porque</u> melhoram os resultados a Matemática	Causal	Clarificativo

76	São importantes <u>porque</u> despertam partes das crianças que doutra forma ficariam adormecidas	Causal	
91	<u>No fim de contas</u> , a educação tem tudo a ver com aprendizagem		Causal
97	<u>Mas</u> era um tipo fantástico, um filósofo fantástico		Aditivo
99	Pode-se estar envolvido numa atividade <u>mas</u> não estar realmente a cumpri-la, como a fazer dieta	Aditivo	
105	<u>Mas</u> se ninguém está a aprender nada, ela pode estar envolvida na tarefa de ensinar mas não estar a cumpri-la	Aditivo	Aditivo
109	Os testes padronizados têm a sua importância, <u>mas</u> não deviam ser a cultura dominante na educação	Aditivo	
121	<u>Mas</u> tudo isso devia apoiar a aprendizagem		Aditivo
130	<u>Quer dizer</u> , outros animais podem muito bem ter imaginação e criatividade, <u>mas</u> não está tanto em evidência como a nossa, pois não?	Aditivo	Clarificativo
136	<u>Em vez disso</u> , o que temos é uma cultura de padronização		Clarificativo
139	Reparem que só sabemos que eles são bons nisso, <u>porque</u> é aquilo que é testado actualmente	Causal	
142	O importante sobre o trabalho na Finlândia <u>é que</u> eles não são obcecados com essas disciplinas	Clarificativo	
145	<u>Quer dizer</u> , há alguns, <u>mas</u> não é isso que faz as pessoas levantarem-se de manhã, não é o que as mantém sentadas à secretária	Aditivo	Clarificativo
153	<u>Mas</u> podemos compará-la a um estado americano		Aditivo
159	<u>Mas</u> o que todos os sistemas de elevado desempenho do mundo fazem é o que infelizmente não é hoje evidente nos sistemas nos E.U.A. , <u>quer dizer</u> , como um todo	Clarificativo	Aditivo
173	O problema é que a educação não acontece nas salas de conferências dos edifícios legislativos	Clarificativo	

## Anexo 19 : Tipo de proposição

	Fluxo informativo	Tipo de proposição
2	Mudei-me para os E.U.A. há 12 anos com a minha mulher Terry e os nossos dois filhos.	Composta
3 ..	Quer dizer, na verdade, mudámo-nos para Los Angeles pensando que nos mudáramos para os E.U.A., mas ainda assim, é um voo curto, de Los Angeles para os E.U.A. ...	Híbrida
5	Cheguei aqui há 12 anos, e quando cheguei, disseram-me muitas coisas, como, "Os americanos não percebem a ironia.	Híbrida
7	Não é verdade	Simple
8	Viajei por este país todo, em todo o seu comprimento e largura.	Simple
9	Não encontrei provas de que os americanos não percebem a ironia	Complexa
10	É um daqueles mitos culturais, como: "Os ingleses são reservados."	Simple
11	Não sei porque é que as pessoas pensam isto	Complexa
12	Invadimos todos os países que encontrámos	Complexa
14	Mas não é verdade que os americanos não percebem a ironia	Complexa
15	Mas quero só que saibam que é o que as pessoas dizem sobre vocês nas vossas costas	Complexa
16	Quando saem de uma sala de estar na Europa, as pessoas dizem: "– Ainda bem que ninguém foi irónico na nossa presença."	Complexa
17	Mas eu soube que os americanos percebem a ironia quando me deparei com aquela lei "Nenhuma Criança Fica Para Trás"	Complexa
18	Porque quem quer que se tenha lembrado daquele título, percebe a ironia, não é?	Complexa
19..	Porque...	
..19	... porque está a deixar para trás milhões de crianças	Complexa
21	Percebo que não seria um nome atractivo para a lei: "Milhões de Crianças Ficam Para Trás"	Complexa
22	Eu percebo isso	Simple
24	Bem, propomos deixar milhões de crianças para trás, e é assim que vai funcionar.	Híbrida

25	E está a funcionar perfeitamente	Simple
26	Em algumas partes do país, 60% dos miúdos desistem do Secundário	Simple
27	Nas comunidades nativo-americanas, são 80% dos miúdos	Simple
28	Se baixássemos este número para metade, uma estimativa é que traria um lucro para a economia americana, ao longo de 10 anos, de quase 1 bilião de dólares	Complexa
29	Da perspectiva económica, isto é um bom cálculo, não é ?, que deveríamos aplicar?	Complexa
30	Na verdade, é enorme o custo de limpar os estragos da crise do abandono escolar	Simple
31	Mas a crise do abandono é só a ponta do icebergue	Simple
32	O que não se contabiliza são todos os miúdos que estão na escola mas estão desligados dela, que não a apreciam, que não retiram benefícios reais dela	Complexa
33	E a razão não é que não estejamos a gastar dinheiro suficiente	Complexa
34	Os E.U.A. gastam mais dinheiro em educação do que a maioria dos países.	Simple
35	As turmas são mais pequenas do que na maioria dos países	Simple
36	E existem centenas de iniciativas todos os anos para tentar melhorar a educação.	Simple
37	O problema é que vai tudo na direcção errada	Simple
38	Existem três princípios com os quais a vida humana prospera, e são contrariados pela cultura da educação na qual a maioria dos professores tem de trabalhar e que a maioria dos alunos tem de suportar	Híbrida
39	A primeira é esta, que os seres humanos são naturalmente diferentes e diversos	Complexa
48	Pessoas pequenas a andar por aí	Simple
49	Vou fazer uma aposta e estou confiante de que ganharei a aposta.	Híbrida
54	A educação sob o lema "Nenhuma Criança Fica Para Trás" baseia-se não na diversidade mas na conformidade.	Composta
55	As escolas são encorajadas a encontrar o que os miúdos sabem fazer num estreito espectro de realização	Complexa
56	Um dos efeitos do programa "Nenhuma Criança Fica Para Trás" foi estreitar o foco para as chamadas disciplinas CTEM	Simple

57	São muito importantes	Simple
58	Não estou aqui para argumentar contra as Ciências ou a Matemática	Simple
59	Pelo contrário, elas são necessárias mas não suficientes	Simple
60	Uma educação verdadeira tem de dar igual peso às Artes, às Humanidades, à Educação Física	Simple
61	Um monte de miúdos ...	Simple
64	Há uma estimativa nos E.U.A., actualmente, de que algo como 10% dos miúdos, ou por aí, estão a ser diagnosticados com vários problemas de saúde, sob um título amplo de Síndrome de Défice de Atenção SDAH	Complexa
65	Não digo que tal coisa não exista	Complexa
66	Não acredito é que seja uma epidemia, como dizem	Complexa
67	Se sentarem miúdos, hora após hora, a fazer um medíocre trabalho de escritório, não se surpreendam se eles se começarem a agitar, não é?	Complexa
69	As crianças não estão, na maior parte, a sofrer de uma condição psicológica,	Simple
70	Estão a sofrer de “Infância”.	Simple
72	E eu sei isto porque passei o início da minha vida como criança.	Complexa
73	Passei pela experiência toda	Simple
74	Os miúdos prosperam melhor com um currículo vasto, que celebre os seus vários talentos, não apenas alguns deles	Complexa
75	Já agora, as Artes não são importantes apenas porque melhoram os resultados a Matemática	Complexa
76	São importantes porque despertam partes das crianças que doutra forma ficariam adormecidas	Complexa
77 ..	O segundo ...	
..77	.. o segundo princípio que leva a vida humana a prosperar é a curiosidade	Complexa
80	Se conseguirmos acender a chama da curiosidade nas crianças, elas aprenderão, muitas vezes, sem qualquer assistência	Complexa
81	As crianças são aprendizes naturais	Simple
82	É de facto uma grande façanha conseguir matar essa capacidade, ou sufocá-la	Composta

83	A curiosidade é o motor da realização	Simple
84	A razão pela qual digo isto é que um dos efeitos da cultura actual aqui, se tal se pode dizer, tem sido desprofissionalizar os professores	Complexa
85	Não há nenhum sistema no mundo nem nenhuma escola no país que seja melhor do que os seus professores	Complexa
86	Os professores são a alma do sucesso das escolas	Simple
87	Mas ensinar é uma profissão criativa	Simple
88	Ensinar, correctamente concebido, não é um sistema de transmissão	Simple
89	Vocês não estão lá apenas para transmitir a informação que receberam	Complexa
90	Os bons professores fazem isso, mas o que também fazem é orientar, estimular, provocar, envolver	Híbrida
91	No fim de contas, a educação tem tudo a ver com aprendizagem	Simple
92	As pessoas podem gastar montes de tempo a debater a educação sem nunca debater a aprendizagem	Simple
93	O objectivo da educação é conseguir que as pessoas aprendam.	Complexa
94	Um amigo meu, um velho amigo – mesmo muito velho, ele está morto	Simple
96	É o mais velho que se pode ser, receio bem	Complexa
97	Mas era um tipo fantástico, um filósofo fantástico	Simple
98	Ele costumava falar sobre a diferença entre estar envolvido numa tarefa e realizá-la	Composta
99	Pode-se estar envolvido numa actividade mas não estar realmente a cumpri-la, como a fazer dieta	Composta
100	É um óptimo exemplo	Simple
101	Lá está ele a fazer dieta	Simple
104	Ensinar é uma dessas palavras	Simple
105	Podem dizer: “– Ali está a Deborah, na sala 34, a ensinar”	Complexa
106	Mas se ninguém está a aprender nada, ela pode estar envolvida na tarefa de ensinar mas não estar a cumpri-la	Híbrida
107	O papel do professor é facilitar a aprendizagem	Simple
108	E parte do problema é, penso eu, que a cultura dominante na educação se tem vindo a focar não em ensinar e aprender, mas em testar	Híbrida
109	Testar é importante	Simple

110	Os testes padronizados têm a sua importância mas não deviam ser a cultura dominante na educação	Composta
111	Deviam ser diagnósticos	Simplex
112	Deviam ajudar	Simplex
114	Se eu for examinado por um médico, quero testes padronizados	Complexa
115	Quero mesmo	Simplex
116	Quero saber qual é o meu nível de colesterol comparado com toda a gente numa escala padronizada	Complexa
117	Não quero uma escala qualquer que o meu médico inventou no carro	Complexa
121	Mas tudo isso devia apoiar a aprendizagem	Simplex
122	Não a devia obstruir, o que, como é óbvio, acontece frequentemente	Complexa
123	Em vez de curiosidade, o que temos é uma cultura de submissão	Complexa
124	As nossas crianças e professores são encorajados a seguir algoritmos rotineiros em vez de excitar aquele poder da imaginação e da curiosidade	Simplex
125	E o terceiro princípio é este: que a vida humana é intrinsecamente criativa	Complexa
126	É por isso que todos temos diferentes currículos	Complexa
127	Nós criamos as nossas vidas e podemos recriá-las enquanto as vivemos	Híbrida
128	É a prática comum de ser um ser humano	Simplex
129	É por isso que a cultura humana é tão interessante, diversa e dinâmica	Complexa
130	Quer dizer, outros animais podem muito bem ter imaginação e criatividade mas não está tanto em evidência como a nossa, pois não?	Composta
131	E o vosso cão pode ficar deprimido	Simplex
135	Todos criamos as nossas vidas ao longo deste processo incessante de imaginar alternativas e possibilidades e esse é um dos papéis da educação, acordar e desenvolver esses poderes de criatividade	Composta
136	Em vez disso, o que temos é uma cultura de padronização	Complexa
137	Não tem de ser assim, não tem mesmo	Simplex
138	A Finlândia aparece frequentemente à frente em Matemática, Ciências e Leitura	Simplex
139	Reparem que só sabemos que eles são bons nisso, porque é aquilo que é testado actualmente	Complexa
140	Esse é um dos problemas dos testes	Simplex
141	Não procuram por outras coisas que também interessam	Complexa

142	O importante sobre o trabalho na Finlândia é que eles não são obcecados com essas disciplinas	Complexa
143	Eles têm uma abordagem ampla da educação que inclui Humanidades, Educação Física, e Artes	Complexa
144	Segundo, não há testes padronizados na Finlândia	Simple
145	Quer dizer, há alguns, mas não é isso que faz as pessoas levantarem-se de manhã, não é o que as mantém sentadas à secretária	Híbrida
146	E a terceira coisa, e estive numa reunião recentemente com algumas pessoas da Finlândia, mesmo finlandeses, e alguém do sistema americano perguntava às pessoas da Finlândia	Composta
152	Não, penso que há uma população de cerca de 5 milhões de pessoas na Finlândia	Complexa
153	Mas podemos compará-la a um estado americano	Simple
154	Muitos estados americanos têm menos população do que isso	Simple
155	Estive em alguns estados nos E.U.A. em que era a única pessoa lá.	Complexa
157	Mesmo, até me pediram que trancasse a porta ao sair	Complexa
159	Mas o que todos os sistemas de elevado desempenho do mundo fazem, é o que infelizmente não é hoje evidente nos sistemas nos E.U.A. , quer dizer, como um todo	Complexa
160	Uma das coisas é que individualizam o ensino e a aprendizagem	Simple
161	Reconhecem que são os estudantes que aprendem e o sistema tem de envolvê-los, à sua curiosidade, à sua individualidade, e à sua criatividade	Híbrida
162	É assim que os fazemos aprender	Complexa
163	A segunda coisa é que atribuem um estatuto muito elevado à profissão docente	Complexa
164	Reconhecem que não se pode melhorar a educação, se não se escolher excelentes pessoas para ensinar e se não lhes for proporcionado um apoio constante e um desenvolvimento profissional	Híbrida
165	Investir no desenvolvimento profissional não é um custo	Simple
166	É um investimento, e qualquer país com sucesso o sabe, seja Austrália, Canadá, Coreia do Sul, Singapura, Hong Kong ou Xangai	Composta
167	Eles sabem que é assim	Complexa
168	E a terceira é, eles desenvolvem a responsabilidade, ao nível da escola, de fazer esse trabalho	Complexa
169	Há aqui uma grande diferença entre entrar num modo de comando e controlo na educação	Simple
170	É o que acontece em alguns sistemas	Complexa

171	Os governos centrais decidem ou os governos estatais decidem	Composta
172	Eles é que sabem e vão dizer-vos o que fazer	Híbrida
173	O problema é que a educação não acontece nas salas de conferências dos edifícios legislativos	Complexa
174	Acontece nas salas de aula e nas escolas e as pessoas que a fazem são os professores e os alunos, e se se retira a sua capacidade de decisão, a educação deixa de funcionar	Híbrida
175	Têm de a devolver às pessoas	Simple
177	Existe trabalho fantástico a acontecer neste país mas tenho de dizer que acontece apesar da cultura dominante na educação, não por causa dela	Híbrida
178	É como se estas pessoas estivessem sempre a remar contra a maré	Complexa
179	E penso que a razão para isso é: muitas das políticas atuais são baseadas em concepções mecanicistas da educação.	Complexa
180	É como se a educação fosse um processo industrial que pudesse ser melhorado apenas por se ter melhor informação, e penso que algures no fundo da mente de certos legisladores está a ideia de que se a afinarmos bem o suficiente, se o conseguirmos, tudo decorrerá perfeitamente no futuro	Híbrida
181	Mas isso não vai acontecer e nunca aconteceu	Composta
182	A questão é que a educação não é um sistema mecânico	Complexa
183	É um sistema humano	Simple
184	É acerca de pessoas, pessoas que ou querem aprender ou não querem aprender.	Híbrida
185	Cada aluno que abandona a escola tem uma razão para o fazer que está enraizada na sua biografia	Complexa
186	Podem achá-la aborrecida	Simple
187	Podem achá-la irrelevante	Simple
188	Podem achar que está desenquadrada da vida que vivem fora da escola	Complexa
189	Existem tendências mas as histórias são sempre únicas	Composta
190	Estive recentemente num encontro em Los Angeles sobre, são chamados programas de educação alternativos	Complexa
191	Estes são programas projectados para reintegrar os miúdos na educação	Simple
192	São muito personalizados	Simple
193	Dão forte apoio aos professores	Simple
194	Têm laços apertados com a comunidade, um currículo abrangente e diverso, e frequentemente programas que envolvem os estudantes, tanto fora como dentro da escola	Híbrida

195	E funcionam	Simplex
196	O que é interessante para mim é que esta é a chamada "educação alternativa", percebem?	Complexa
197	E as provas que vêm de todo o mundo mostram que se todos fizéssemos isto, não seria preciso uma alternativa	Complexa
198	Penso que temos de adoptar uma metáfora diferente	Complexa
199	Temos de reconhecer que se trata de um sistema humano, e existem condições sob as quais as pessoas prosperam, e condições sob as quais isso não acontece	Híbrida
200	Somos, afinal de contas, criaturas orgânicas e a cultura da escola é absolutamente essencial	Composta
201	Cultura é um termo orgânico, não é?	Simplex
202	Não muito longe de onde vivo, existe um sítio chamado Vale da Morte	Complexa
203	O Vale da Morte é o local mais quente e seco dos E.U.A. e nada cresce ali	Composta
204	Nada cresce porque não chove,	Complexa
205	Daí ser o Vale da Morte	Simplex
206	No inverno de 2004, choveu no Vale da Morte	Simplex
207	178 mm de chuva caíram em muito pouco tempo	Simplex
208	E na primavera de 2005, houve um fenómeno	Simplex
209	Todo o chão do Vale da Morte ficou coberto de flores por algum tempo, o que provou foi que o Vale da Morte não está morto	Complexa
210	Está adormecido	Simplex
211	Mesmo por baixo da superfície existem estas sementes de possibilidade esperando pela chegada das condições certas, e com estes sistemas orgânicos, se as condições forem as certas, a vida é inevitável	Híbrida
212	Acontece a toda a hora	Simplex
213	Peguem numa área, numa escola, num agrupamento.	Simplex
214	Mudem as condições, dêem às pessoas um sentido diferente de oportunidade, um conjunto diferente de expectativas, uma gama maior de oportunidades, apoiem e valorizem as relações entre professores e alunos, ofereçam às pessoas o arbítrio para serem criativas e para inovarem naquilo que fazem, e as escolas que estavam desoladas voltam à vida.	Híbrida
215	Os grandes líderes sabem disso	Simplex

216	O verdadeiro papel de liderança na educação, e penso que isto é verdade a nível nacional, a nível estatal, a nível de escola , não é e não deve ser o comando e controlo	Composta
217	O verdadeiro papel da liderança é o controlo do clima, criando um clima de possibilidades	Simple
218	E se o fizerem, as pessoas vão estar à altura e vão atingir coisas que não antecipavam e não podiam esperar	Híbrida
219	Há uma citação fantástica de Benjamin Franklin: "Existem três tipos de pessoas no mundo, os que são imutáveis, pessoas que não entendem, não querem entender, e não vão fazer nada acerca disso; existem pessoas mutáveis, pessoas que vêem a necessidade de mudança e estão preparadas para ouvir sobre isso, e há pessoas que se movem, pessoas que fazem as coisas acontecer".	Híbrida
220	Se pudermos encorajar mais pessoas, isso será um movimento e se o movimento for suficientemente forte, isso é, no melhor sentido do termo, é uma revolução	Híbrida
221	E é disso que precisamos	Complexa

## Anexo 20: Envolvimento do alocutário

1	Muito obrigado	
2	Mudei-me para os E.U.A. há 12 anos com a minha mulher Terry e os nossos dois filhos.	Eu Digressão autobiográfica
5	Cheguei aqui há 12 anos, e quando cheguei, disseram-me muitas coisas, como, “Os americanos não percebem a ironia”.	Digressão (contexto) Eu Eu
6	<u>Já ouviram esta ideia?</u>	Interrogação directa ao alocutário Digressão dialogal em forma de par adjacente sobre a ironia e os americanos
8	Viajei por este país todo, em todo o seu comprimento e largura,	eu
9	Não encontrei provas de que os americanos não percebem a ironia	eu
11	Não sei porque é que as pessoas pensam isto.	eu
12	<u>Invadimos</u> todos os países que <u>encontrámos</u>	Nós inclusivo (nós + vós + outros)
15	Mas quero só que <u>saibam</u> que é o que as pessoas dizem sobre vocês nas vossas costas	eu Tratamento alocutivo “vocês”
17	Mas eu soube que os americanos percebem a ironia quando me deparei com aquela lei “Nenhuma Criança Fica Para Trás”	Eu, eu
18	Porque quem quer que se tenha lembrado daquele título, percebe a ironia, <u>não é?</u>	Par adjacente com primeiro elemento em forma de interrogação directa aos alocutários
21	Percebo que não seria um nome atractivo para a lei: “Milhões de Crianças Ficam Para Trás”	eu
22	Eu percebo isso	eu
23	Qual é o plano?	Diafonia ou autodiálogo ou diálogo intralocutivo Par adjacente
24	Bem, <u>propomos</u> deixar milhões de crianças para trás, e é assim que vai funcionar.	Nós inclusivo (nós + vós + outros)
28	Se <u>baixássemos</u> este número para metade, uma estimativa é que traria um lucro para a economia americana, ao longo de 10 anos, de quase 1 bilião de dólares	Nós inclusivo (nós + vós + outros)

29	Da perspectiva económica, isto é um bom cálculo, não é ?, que <u>deveríamos</u> aplicar?	Interrogação directa ao alocutário Nós inclusivo (nós + vós + outros)
33	E a razão não é que não <u>estejamos</u> a gastar dinheiro suficiente	Nós inclusivo (nós + vós + outros)
40	Posso perguntar- <u>vos</u> , quantos de <u>vocês</u> têm filhos vossos?	Digressão dialogal eu Interrogação directa ao alocutário Tratamento alocutivo “vós/vocês
43	Quantos de <u>vocês</u> têm duas crianças ou mais?	Interrogação directa ao alocutário Tratamento alocutivo Vocês
45	Certo.	Diafonia dialogal: implicitação da resposta do alocutário
46	E o resto já viu estas crianças?	Interrogação directa ao alocutário
49	Vou fazer uma aposta, e estou confiante de que ganharei a aposta.	Eu, eu,eu Envolvimento sob a forma aposta ( repto ou desafio)
50	Se têm duas ou mais crianças, aposto que elas são completamente diferentes umas das outras., não são? não são?	Digressão dialogal Tratamento alocutivo “vocês”
52	Nunca as confundiriam, pois não?	Interrogação directa ao alocutário Tratamento alocutivo “vocês”
58	Não estou aqui para argumentar contra as Ciências ou a Matemática	eu
63	<u>Desculpem</u> , obrigado	Tratamento alocutivo “vocês”
65	Não digo que tal coisa não exista	eu
66	Não acredito é que seja uma epidemia, como dizem	eu
67	Se <u>sentarem</u> miúdos, hora após hora, a fazer um medíocre trabalho de escritório, não se <u>surpreendam</u> se eles se começarem a agitar, não é?	Tratamento alocutivo “vocês”
72	E eu sei isto porque passei o início da minha vida como criança.	Eu, eu
73	Passei pela experiência toda	eu
80	Se <u>conseguirmos</u> acender a chama da curiosidade nas crianças, elas aprenderão, muitas vezes, sem qualquer assistência	Nós de solidariedade (nós + vós + outros)

84	A razão pela qual digo isto é que um dos efeitos da cultura actual aqui, se tal se pode dizer, tem sido desprofissionalizar os professores	eu
89	<u>Vocês</u> não estão lá apenas para transmitir a informação que receberam	Tratamento alocutivo “vocês”
101	– Lá está ele, a fazer dieta	Digressão dialogal Diafonia
102	– Está a perder peso?	Interrogação directa ao alocutário
103	– Nem por isso	Diafonia dialogal
105	<u>Podem</u> dizer, “Ali está a Deborah, na sala 34, a ensinar”	Diafonia Forma elocutiva vocês
114	Se eu for examinado por um médico, quero testes padronizados	Eu, eu
115	Quero mesmo	eu
116	Quero saber qual é o meu nível de colesterol comparado com toda a gente numa escala padronizada	eu
117	Não quero uma escala qualquer que o meu médico inventou no carro	eu
118	–“O seu colesterol está naquilo a que eu chamo Nível Laranja.”	Digressão dialogal
123	Em vez de curiosidade, o que <u>temos</u> é uma cultura de submissão	Nós de solidariedade (nós + vós + outros)
124	As <u>nossas</u> crianças e professores são encorajados a seguir algoritmos rotineiros em vez de excitar aquele poder da imaginação e da curiosidade	Nós de solidariedade (nós + vós + outros)
126	É por isso que todos <u>temos</u> diferentes currículos	Nós de solidariedade (nós + vós + outros)
127	<u>Nós</u> criamos as nossas vidas, e <u>podemos</u> recriá-las enquanto as vivemos	Nós de solidariedade (nós + vós + outros)
130	Quer dizer, outros animais podem muito bem ter imaginação e criatividade, mas não está tanto em evidência como a nossa, pois não?	Interrogação directa à audiência
132	– Mas ele não ouve os Radiohead, pois não?	Digressão dialogal Interrogação directa à audiência
133	E <u>vocês</u> dizem: – “Queres vir dar um passeio?”	Diafonia Forma elocutiva “vocês”
135	Todos <u>criamos</u> as nossas vidas ao longo deste processo incessante de imaginar alternativas e possibilidades, e esse é um dos papéis da educação, acordar e desenvolver esses poderes de criatividade	Nós de solidariedade (nós + vós + outros)
136	Em vez disso, o que <u>temos</u> é uma cultura de padronização	Nós de solidariedade (nós + vós + outros)

139	Reparem que só <u>sabemos</u> que eles são bons nisso, porque é aquilo que é testado actualmente	Nós de solidariedade (nós + vós + outros)
146	E a terceira coisa, e estive numa reunião recentemente com algumas pessoas da Finlândia, mesmo finlandeses, e alguém do sistema americano perguntava às pessoas da Finlândia	eu
147	— O que fazem em relação ao abandono escolar na Finlândia?"	Digressão dialogal polifónica
152	Não, penso que há uma população de cerca de 5 milhões de pessoas na Finlândia	eu
153	Mas <u>podemos</u> compará-la a um estado americano	Nós de solidariedade (nós + vós + outros)
155	Estive em alguns estados nos E.U.A. em que era a única pessoa lá.	eu
162	É assim que os <u>fazemos</u> aprender	Nós de solidariedade (nós + vós + outros)
172	Eles é que sabem e vão dizer- <u>vos</u> o que fazer	Alocução em forma de vós
177	Existe trabalho fantástico a acontecer neste país mas tenho de dizer que acontece apesar da cultura dominante na educação, não por causa dela	eu
179	E penso que a razão para isso é: muitas das políticas atuais são baseadas em concepções mecanicistas da educação.	eu
180	É como se a educação fosse um processo industrial que pudesse ser melhorado apenas por se ter melhor informação, e penso que algures no fundo da mente de certos legisladores está a ideia de que se a afinarmos bem o suficiente, se o <u>conseguirmos</u> , tudo decorrerá perfeitamente no futuro	Nós de solidariedade
186	Podem achá-la aborrecida	Tratamento alocutivo “vocês”
187	Podem achá-la irrelevante	Tratamento alocutivo “vocês”
188	Podem achar que está desenquadrada da vida que vivem fora da escola	Tratamento alocutivo “vocês”
190	Estive recentemente num encontro em Los Angeles sobre, são chamados programas de educação alternativos	eu
199	Penso que <u>temos</u> de adoptar uma metáfora diferente	Nós inclusivo (nós + vós + outros)
200	<u>Temos</u> de reconhecer que se trata de um sistema humano, e existem condições sob as quais as pessoas prosperam, e condições sob as quais isso não acontece	Nós inclusivo (nós + vós + outros)
201	<u>Somos</u> , afinal de contas, criaturas orgânicas, e a cultura da escola é absolutamente essencial	Nós inclusivo (nós + vós + outros)
202	Cultura é um termo orgânico, não é?	Interrogação directa à audiência
203	Não muito longe de onde vivo, existe um sítio chamado Vale da Morte	eu

214	<u>Peguem</u> numa área, numa escola, num agrupamento.	Forma imperativa
215	<u>Mudem</u> as condições, <u>dêem</u> às pessoas um sentido diferente de oportunidade, um conjunto diferente de expectativas, uma gama maior de oportunidades, <u>apoiem</u> e <u>valorizem</u> as relações entre professores e alunos, <u>ofereçam</u> às pessoas o arbítrio para serem criativas e para inovarem naquilo que fazem, e as escolas que estavam desoladas voltam à vida.	Forma imperativa
221	Se <u>pudermos</u> encorajar mais pessoas, isso será um movimento e se o movimento for suficientemente forte, isso é, no melhor sentido do termo, é uma revolução	Nós inclusivo (nós + vós + outros)
222	E é disso que <u>precisamos</u>	Nós inclusivo (nós + vós + outros)

## Anexo 21: Organização temática

	Texto	Elementos
1	Muito obrigado	
2	Mudei-me para os E.U.A. há 12 anos com a minha mulher Terry e os nossos dois filhos.	Digressão introdutória auto-biográfica
3 ..	Quer dizer, na verdade, mudámo-nos para Los Angeles ...	
4	Audiência: – (Risos)	
..3	... pensando que nos mudáramos para os E.U.A., mas ainda assim, é um voo curto, de Los Angeles para os E.U.A.	
5	Cheguei aqui há 12 anos, e quando cheguei, disseram-me muitas coisas, como, “Os americanos não percebem a ironia.	A ironia e os americanos
6	Já ouviram esta ideia?	
7	Não é verdade	
8	Viajei por este país todo, em todo o seu comprimento e largura,	
9	Não encontrei provas de que os americanos não percebem a ironia	
10	É um daqueles mitos culturais, como: “Os ingleses são reservados.”	
11	Não sei porque é que as pessoas pensam isto.	
12	Invadimos todos os países que encontrámos	
13	Audiência: – (Risos)	
14	Mas não é verdade que os americanos não percebem a ironia	
15	Mas quero só que saibam que é o que as pessoas dizem sobre vocês nas vossas costas	
16	Quando saem de uma sala de estar na Europa, as pessoas dizem: “– Ainda bem que ninguém foi irónico na nossa presença.”	
17	Mas eu soube que os americanos percebem a ironia quando me deparei com aquela lei “Nenhuma Criança Fica Para Trás”	Introdução do tema geral: “Nenhuma Criança Fica Para Trás”

- 18 Porque quem quer que se tenha lembrado daquele título, percebe a ironia, não é?
- 19.. Porque...
- 20 Audiência: – (Risos e Aplausos)
- 19.. ... porque está a deixar para trás milhões de crianças
- 21 Percebo que não seria um nome atractivo para a lei: "Milhões de Crianças Ficam Para Trás"
- 22 Eu percebo isso
- 23 Qual é o plano?
- 24 Bem, propomos deixar milhões de crianças para trás, e é assim que vai funcionar.
- 25 E está a funcionar perfeitamente
- 26 Em algumas partes do país, 60% dos miúdos desistem do Secundário
- 27 Nas comunidades nativo-americanas, são 80% dos miúdos
- 28 Se baixássemos este número para metade, uma estimativa é que traria um lucro para a economia americana, ao longo de 10 anos, de quase 1 bilião de dólares
- 29 Da perspectiva económica, isto é um bom cálculo, não é ?, que deveríamos aplicar?
- 30 Na verdade, é enorme o custo de limpar os estragos da crise do abandono escolar
- 31 Mas a crise do abandono é só a ponta do icebergue
- 32 O que não se contabiliza são todos os miúdos que estão na escola mas estão desligados dela, que não a apreciam, que não retiram benefícios reais dela
- 33 E a razão não é que não estejamos a gastar dinheiro suficiente
- 34 Os E.U.A. gastam mais dinheiro em educação do que a maioria dos países.
- 35 As turmas são mais pequenas do que na maioria dos países
- Subtema 1 (nível 1): *A ironia da lei*  
Macroproposição temática sem marcação  
Início de Episódio 1

- 36 E existem centenas de iniciativas todos os anos para tentar melhorar a educação.
- 37 O problema é que vai tudo na direcção errada
- 38 Existem três princípios com os quais a vida humana prospera, e são contrariados pela cultura da educação na qual a maioria dos professores tem de trabalhar e que a maioria dos alunos tem de suportar
- 39 A primeira é esta, que os seres humanos são naturalmente diferentes e diversos
- 40 Posso perguntar-vos, quantos de vocês têm filhos vossos?
- 41 Resposta implícitada da audiência
- 42 Ok ou netos?
- 43 Quantos de vocês têm duas crianças ou mais?
- 44 Resposta implícitada da audiência
- 45 Certo.
- 46 E o resto já viu estas crianças?
- 47 Audiência: Risos
- 48 Pessoas pequenas a andar por aí
- 49 Vou fazer uma aposta, e estou confiante de que ganharei a aposta.
- 50 Se têm duas ou mais crianças, aposto que elas são completamente diferentes umas das outras., não são? não são?
- 51 Audiência: – Aplausos
- 52 Nunca as confundiriam, pois não?
- 53 Tipo, "qual és tu?, lembra-me, a tua mãe e eu vamos introduzir um código de cores, para não vos confundirmos
- Proposição REC, sem marcação que poderia ser "Em suma ...".
- Fecho do episódio 1
- Subtema 2 (Nível 1): Os três princípios que governam a vida humana e que a educação não respeita
- Macroproposição temática não marcada
- Subtema 2.1 (nível 2): importância da atenção à diversidade
- Macroproposição introdutora de tema com IT sinalizador
- Início de episódio 2

54	A educação sob o lema "Nenhuma Criança Fica Para Trás" baseia-se não na diversidade, mas na conformidade.	
55	As escolas são encorajadas a encontrar o que os miúdos sabem fazer num estreito espectro de realização	Fecho de episódio 2 Proposição REC não marcada
56	Um dos efeitos do programa "Nenhuma Criança Fica Para Trás" foi estreitar o foco para as chamadas disciplinas CTEM	Subtema 2.1.1: Estreitamento do foco para as disciplinas CTEM Macroproposição temática marcada com ST de tema Início de episódio 3
57	São muito importantes	
58	Não estou aqui para argumentar contra as Ciências ou a Matemática	
59	Pelo contrário, elas são necessárias, mas não suficientes	
60	Uma educação verdadeira tem de dar igual peso às Artes, às Humanidades, à Educação Física	Proposição REC, não marcada, de fecho de episódio
61	Um monte de miúdos ...	
62	Audiência: – Aplausos	Ratificação da completude monológica
63	Desculpem, obrigado	Ratificação da completude dialógica
64	Há uma estimativa nos E.U.A., actualmente, de que algo como 10% dos miúdos, ou por aí, estão a ser diagnosticados com vários problemas de saúde, sob um título amplo de Síndrome de Défice de Atenção SDAH	Subtema 2.1.2 : O SDAH Macro proposição temática não marcada Início de episódio 4
65	Não digo que tal coisa não exista	
66	Não acredito é que seja uma epidemia, como dizem	
67	Se sentarem miúdos, hora após hora, a fazer um medíocre trabalho de escritório, não se surpreendam se eles se começarem a agitar, não é?	
68	Audiência: Risos seguidos de aplausos	
69	As crianças não estão, na maior parte, a sofrer de uma condição psicológica,	
70	Estão a sofrer de "Infância".	

71	Audiência: – Risos	
72	E eu sei isto porque passei o início da minha vida como criança.	
73	Passei pela experiência toda	
74	Os miúdos prosperam melhor com um currículo vasto, que celebre os seus vários talentos, não apenas alguns deles	
75	Já agora, as Artes não são importantes apenas porque melhoram os resultados a Matemática	
76	São importantes porque despertam partes das crianças que doutra forma ficariam adormecidas	Proposição REC não marcada Fecho de episódio 4
77..	O segundo ...	
78	Audiência: – Aplausos	Ratificação da completude monológica
79	Obrigado	Ratificação da completude dialógica
..77	.. o segundo princípio que leva a vida humana a prosperar é a curiosidade	Subtema 2.2: Importância da curiosidade na aprendizagem Macroproposição temática marcada com IT Início de episódio 5
80	Se conseguirmos acender a chama da curiosidade nas crianças, elas aprenderão, muitas vezes, sem qualquer assistência	
81	As crianças são aprendizes naturais	
82	É de facto uma grande façanha conseguir matar essa capacidade, ou sufocá-la	
83	A curiosidade é o motor da realização	Proposição temática conclusiva sem marcação Final de episódio 5
84	A razão pela qual digo isto é que um dos efeitos da cultura actual aqui, se tal se pode dizer, tem sido desprofissionalizar os professores	Subtema 2.2.1: A importância do professor Macroproposição temática sem marcador Início do episódio 6
85	Não há nenhum sistema no mundo nem nenhuma escola no país que seja melhor do que os seus professores	
86	Os professores são a alma do sucesso das escolas	
87	Mas ensinar é uma profissão criativa	

- 88 Ensinar, correctamente concebido, não é um sistema de transmissão
- 89 Vocês não estão lá apenas para transmitir a informação que receberam
- 90 Os bons professores fazem isso, mas o que também fazem é orientar, estimular, provocar, envolver
- 91 No fim de contas, a educação tem tudo a ver com aprendizagem
- 92 As pessoas podem gastar montes de tempo a debater a educação sem nunca debater a aprendizagem
- 93 O objectivo da educação é conseguir que as pessoas aprendam.
- 94 Um amigo meu, um velho amigo – mesmo muito velho, ele está morto
- 95 Audiência: – Risos
- 96 É o mais velho que se pode ser, receio bem
- 97 Mas era um tipo fantástico, um filósofo fantástico
- 98 Ele costumava falar sobre a diferença entre estar envolvido numa tarefa, e realizá-la
- 99 Pode-se estar envolvido numa actividade mas não estar realmente a cumpri-la, como a fazer dieta.
- 100 É um óptimo exemplo,
- 101 Lá está ele, a fazer dieta
- 102 – Está a perder peso?
- 103 – Nem por isso
- 104 Ensinar é uma dessas palavras
- 105 Podem dizer: “– Ali está a Deborah, na sala 34, a ensinar”
- 106 Mas se ninguém está a aprender nada, ela pode estar envolvida na tarefa de ensinar mas não estar a cumpri-la
- 107 O papel do professor é facilitar a aprendizagem
- 108 E parte do problema é, penso eu, que a cultura dominante na educação se tem vindo a focar não em ensinar e aprender, mas em testar
- Proposição REC sem marcação
- Final do episódio 6
- Subtema 2.2.2: a actividade de “testar”
- Macroproposição temática não marcada
- Início de episódio 7

- 109 Testar é importante  
110 Os testes padronizados têm a sua importância,  
mas não deviam ser a cultura dominante na  
educação  
111 Deviam ser diagnósticos  
112 Deviam ajudar  
113 Audiência: – Aplausos  
114 Se eu for examinado por um médico, quero  
testes padronizados  
115 Quero mesmo  
116 Quero saber qual é o meu nível de colesterol  
comparado com toda a gente numa escala  
padronizada  
117 Não quero uma escala qualquer que o meu  
médico inventou no carro  
118 –"O seu colesterol está naquilo a que eu chamo  
Nível Laranja."  
119 – "A sério? Isso é bom?"  
120 – "Não sabemos."  
121 Mas tudo isso devia apoiar a aprendizagem  
122 Não a devia obstruir, o que, como é óbvio,  
acontece frequentemente  
123 Em vez de curiosidade, o que temos é uma  
cultura de submissão  
124 As nossas crianças e professores são encorajados  
a seguir algoritmos rotineiros em vez de excitar  
aquele poder da imaginação e da curiosidade  
125 E o terceiro princípio é este: que a vida humana  
é intrinsecamente criativa  
Proposição REC não marcada  
Fecho de episódio 7  
Subtema 2.3: Importância da  
criatividade  
Macroproposição temática  
com marcação  
Início de episódio 8  
126 É por isso que todos temos diferentes currículos  
127 Nós criamos as nossas vidas, e podemos recriá-  
las enquanto as vivemos  
128 É a prática comum de ser um ser humano  
129 É por isso que a cultura humana é tão  
interessante, diversa e dinâmica  
130 Quer dizer, outros animais podem muito bem ter  
imaginação e criatividade, mas não está tanto  
em evidência como a nossa, pois não?  
131 E o vosso cão pode ficar deprimido

- 132 — Mas ele não ouve os Radiohead, pois não?
- 133 E vocês dizem: — "Queres vir dar um passeio?  
134 Ele diz: — Não, estou bem, vai tu, eu espero,  
mas tira fotos  
135 Todos criamos as nossas vidas ao longo deste  
processo incessante de imaginar alternativas e  
possibilidades, e esse é um dos papéis da  
educação, acordar e desenvolver esses poderes  
de criatividade  
136 Em vez disso, o que temos é uma cultura de  
padronização
- 137 Não tem de ser assim, não tem mesmo
- 138 A Finlândia aparece frequentemente à frente em  
Matemática, Ciências e Leitura
- 139 Reparem que só sabemos que eles são bons  
nisto, porque é aquilo que é testado  
actualmente
- 140 Esse é um dos problemas dos testes  
141 Não procuram por outras coisas que também  
interessam  
142 O importante sobre o trabalho na Finlândia é  
que eles não são obcecados com essas disciplinas  
143 Eles têm uma abordagem ampla da educação  
que inclui Humanidades, Educação Física, e  
Artes
- 144 Segundo, não há testes padronizados na  
Finlândia  
145 Quer dizer, há alguns, mas não é isso que faz as  
pessoas levantarem-se de manhã, não é o que as  
mantém sentadas à secretária  
146 E a terceira coisa, e estive numa reunião  
recentemente com algumas pessoas da  
Finlândia, mesmo finlandeses, , e alguém do  
sistema americano perguntava às pessoas da  
Finlândia  
147 — O que fazem em relação ao abandono escolar  
na Finlândia?"  
148 Ficaram todos um pouco espantados, e disseram  
149 — Bem, nós não temos disso. Porque é que eles  
haveriam de desistir? Se as pessoas têm  
problemas, chegamos a elas rapidamente e  
ajudamo-las e apoiamo-las."
- Proposição conclusiva sem  
marcação
- Fecho de episódio 8
- Subtema 2.3.1: O Modelo da  
Finlândia  
Macroproposição temática  
não marcada  
Início de episódio 9

150	As pessoas dizem sempre	
151	– "Sabem, não podemos comparar a Finlândia aos E.U.A."	
152	Não, penso que há uma população de cerca de 5 milhões de pessoas na Finlândia	
153	Mas podemos compará-la a um estado americano	
154	Muitos estados americanos têm menos população do que isso	
155	Estive em alguns estados nos E.U.A. em que era a única pessoa lá.	
156	Audiência: – Risos	
157	Mesmo, até me pediram que trancasse a porta ao sair	Fecho de episódio 9 Inexistência de proposição REC
158	Audiência: – Risos	
159	Mas o que todos os sistemas de elevado desempenho do mundo fazem é o que infelizmente não é hoje evidente nos sistemas nos E.U.A. , quer dizer, como um todo	Subtema 2.3.2: A prática de países com elevado desempenho Macroproposição temática não marcada Início de episódio 10
160	Um das coisas é que individualizam o ensino e a aprendizagem	
161	Reconhecem que são os estudantes que aprendem e o sistema tem de envolvê-los, à sua curiosidade, à sua individualidade, e à sua criatividade	
162	É assim que os fazemos aprender	
163	A segunda coisa é que atribuem um estatuto muito elevado à profissão docente	
164	Reconhecem que não se pode melhorar a educação, se não se escolher excelentes pessoas para ensinar e se não lhes for proporcionado um apoio constante e um desenvolvimento profissional	
165	Investir no desenvolvimento profissional não é um custo	
166	É um investimento, e qualquer país com sucesso o sabe, seja Austrália, Canadá, Coreia do Sul, Singapura, Hong Kong ou Xangai	
167	Eles sabem que é assim	
168	E a terceira é, eles desenvolvem a responsabilidade, ao nível da escola, de fazer esse trabalho	
169	Há aqui uma grande diferença entre entrar num modo de comando e controlo na educação	

- 170 É o que acontece em alguns sistemas  
171 Os governos centrais decidem, ou os governos  
estatais decidem
- 172 Eles é que sabem e vão dizer-vos o que fazer  
173 O problema é que a educação não acontece nas  
salas de conferências dos edifícios legislativos  
174 Acontece nas salas de aula e nas escolas, e as  
pessoas que a fazem são os professores e os  
alunos, e se se retira a sua capacidade de  
decisão, a educação deixa de funcionar
- 175 Têm de a devolver às pessoas
- 176 Audiência: – Aplausos  
177 Existe trabalho fantástico a acontecer neste país  
mas tenho de dizer que acontece apesar da  
cultura dominante na educação, não por causa  
dela
- 178 É como se estas pessoas estivessem sempre a  
remar contra a maré  
179 E penso que a razão para isso é: muitas das  
políticas atuais são baseadas em concepções  
mecanicistas da educação.  
180 É como se a educação fosse um processo  
industrial que pudesse ser melhorado apenas por  
se ter melhor informação, e penso que algures  
no fundo da mente de certos legisladores está a  
ideia de que se a afinarmos bem o suficiente, se  
o conseguirmos, tudo decorrerá perfeitamente  
no futuro
- 181 Mas isso não vai acontecer, e nunca aconteceu  
182 A questão é que a educação não é um sistema  
mecânico
- 183 É um sistema humano  
184 É acerca de pessoas, pessoas que ou querem  
aprender ou não querem aprender.  
185 Cada aluno que abandona a escola tem uma  
razão para o fazer que está enraizada na sua  
biografia
- 186 Podem achá-la aborrecida  
187 Podem achá-la irrelevante  
188 Podem achar que está desenquadrada da vida  
que vivem fora da escola
- Proposição REC não marcada  
Final do episódio 10
- Subtema 2.3.3: Rejeição da  
concepção mecanicista da  
educação  
Macroposição temática não  
marcada  
Início de episódio 11

- 189 Existem tendências, mas as histórias são sempre  
únicas
- 190 Estive recentemente num encontro em Los  
Angeles sobre, são chamados programas de  
educação alternativos
- 191 Estes são programas projectados para reintegrar  
os miúdos na educação
- 192 São muito personalizados
- 193 Dão forte apoio aos professores
- 194 Têm laços apertados com a comunidade, um  
currículo abrangente e diverso, e  
frequentemente programas que envolvem os  
estudantes, tanto fora como dentro da escola
- 195 E funcionam
- 196 O que é interessante para mim é que esta é a  
chamada "educação alternativa", percebem?
- 197 E as provas que vêm de todo o mundo mostram  
que se todos fizéssemos isto, não seria preciso  
uma alternativa
- 198 Audiência: — Aplausos
- 199 Penso que temos de adoptar uma metáfora  
diferente
- 200 Temos de reconhecer que se trata de um  
sistema humano, e existem condições sob as  
quais as pessoas prosperam, e condições sob as  
quais isso não acontece
- 201 Somos, afinal de contas, criaturas orgânicas, e a  
cultura da escola é absolutamente essencial
- 202 Cultura é um termo orgânico, não é?
- 203 Não muito longe de onde vivo, existe um sítio  
chamado Vale da Morte
- 204 O Vale da Morte é o local mais quente e seco dos  
E.U.A., e nada cresce ali
- 205 Nada cresce porque não chove
- 206 Daí ser o Vale da Morte
- 207 No inverno de 2004, choveu no Vale da Morte
- 208 178 mm de chuva caíram em muito pouco tempo
- 209 E na primavera de 2005, houve um fenómeno
- 210 Todo o chão do Vale da Morte ficou coberto de  
flores por algum tempo, O que provou foi que o  
Vale da Morte não está morto

- 211 Está adormecido
- 212 Mesmo por baixo da superfície existem estas sementes de possibilidade esperando pela chegada das condições certas, e com estes sistemas orgânicos, se as condições forem as certas, a vida é inevitável
- 213 Acontece a toda a hora
- 214 Peguem numa área, numa escola, num agrupamento.
- 215 Mudem as condições, dêem às pessoas um sentido diferente de oportunidade, um conjunto diferente de expectativas, uma gama maior de oportunidades, apoiem e valorizem as relações entre professores e alunos, ofereçam às pessoas o arbítrio para serem criativas e para inovarem naquilo que fazem, e as escolas que estavam desoladas voltam à vida.
- 216 Os grandes líderes sabem disso
- 217 O verdadeiro papel de liderança na educação, e penso que isto é verdade a nível nacional, a nível estatal, a nível de escola, não é e não deve ser o comando e controlo
- 218 O verdadeiro papel da liderança é o controlo do clima, criando um clima de possibilidades
- 219 E se o fizerem, as pessoas vão estar à altura e vão atingir coisas que não antecipavam e não podiam esperar
- 220 Há uma citação fantástica de Benjamin Franklin: "Existem três tipos de pessoas no mundo, os que são imutáveis, pessoas que não entendem, não querem entender, e não vão fazer nada acerca disso; existem pessoas mutáveis, pessoas que vêem a necessidade de mudança e estão preparadas para ouvir sobre isso, e há pessoas que se movem, pessoas que fazem as coisas acontecer".
- 221 Se pudermos encorajar mais pessoas, isso será um movimento e se o movimento for suficientemente forte, isso é, no melhor sentido do termo, é uma revolução
- 222 E é disso que precisamos
- 223 Muito obrigado
- 224 Audiência: — Aplausos
- 225 Muito obrigado
- 226 Audiência: — Aplausos
- Proposição REC não marcada
- Final de episódio 11
- Encerramento da interação

**Anexo 22: Actividade de imagem : FTA's e FFA's**

	Texto	Actividade de imagem
1	Muito obrigado	FFA/agradecimento
2	Mudei-me para os E.U.A. há 12 anos com a minha mulher Terry e os nossos dois filhos.	Enunciação em modo Eu Digressão autobiográfica
4	Audiência: – (Risos)	FFA
5	Cheguei aqui há 12 anos, e quando cheguei, disseram-me muitas coisas, como, “Os americanos não percebem a ironia.	Enunciação em modo Eu Enunciação em modo Eu
6	<u>Já ouviram esta ideia?</u>	FTA: Interrogação directa ao alocutário Digressão dialogal em forma de par adjacente sobre a ironia e os americanos
8	Viajei por este país todo, em todo o seu comprimento e largura,	Enunciação em modo eu
9	Não encontrei provas de que os americanos não percebem a ironia	Enunciação em modo eu
11	Não sei porque é que as pessoas pensam isto.	Enunciação em modo eu
12	<u>Invadimos</u> todos os países que <u>encontrámos</u>	Nós inclusivo (nós + vós + outros)
13	Audiência: – (Risos)	FFA
15	Mas quero só que <u>saibam</u> que é o que as pessoas dizem sobre vocês nas vossas costas	Enunciação em modo eu Tratamento alocutivo “vocês”
17	Mas eu soube que os americanos percebem a ironia quando me deparei com aquela lei “Nenhuma Criança Fica Para Trás”	Enunciação em modo Eu, eu
18	Porque quem quer que se tenha lembrado daquele título, percebe a ironia, <u>não é?</u>	Par adjacente com primeiro elemento em forma de interrogação directa aos alocutários Pergunta Tag
20	Audiência: – (Risos e Aplausos)	FFA
21	Percebo que não seria um nome atractivo para a lei: “Milhões de Crianças Ficam Para Trás”	Enunciação em modo eu
22	Eu percebo isso	Enunciação em modo eu
23	Qual é o plano?	Diafonia ou autodialogismo ou dialogismo intralocutivo Par adjacente

24	Bem, <u>propomos</u> deixar milhões de crianças para trás, e é assim que vai funcionar.	Nós inclusivo (nós + vós + outros)
28	Se <u>baixássemos</u> este número para metade, uma estimativa é que traria um lucro para a economia americana, ao longo de 10 anos, de quase 1 bilião de dólares	Nós inclusivo (nós + vós + outros)
29	Da perspectiva económica, isto é um bom cálculo, <u>não é</u> ? que <u>deveríamos</u> aplicar?	FTA: Interrogação directa ao alocutário Pergunta tag Nós inclusivo (nós + vós + outros)
33	E a razão não é que não <u>estejamos</u> a gastar dinheiro suficiente	Nós inclusivo (nós + vós + outros)
40	Posso perguntar- <u>vos</u> , quantos de <u>vocês</u> têm filhos vossos?	Formula acompanhante “Posso” FTA mitigado Digressão dialogal : ameaçante quando centrada sobre o alocutário Enunciação em modo eu Interrogação directa ao alocutário Tratamento alocutivo “vós/vocês
42	Ok ou netos?	Interrogação directa ao alocutário
43	Quantos de <u>vocês</u> têm duas crianças ou mais?	Interrogação directa ao alocutário Tratamento alocutivo Vocês
45	Certo.	Diafonia dialogal: implicitação da resposta do alocutário
46	E o resto já viu estas crianças?	Interrogação directa ao alocutário
49	Vou fazer uma aposta, e estou confiante de que ganharei a aposta.	Aposta: ameaçante porque se considera vencedor de imediato Enunciação em modo Eu, eu,eu Envolvimento sob a forma aposta ( repto ou desafio)
50	Se têm duas ou mais crianças, aposto que elas são completamente diferentes umas das outras., <u>não são?</u> <u>não são?</u>	Digressão dialogal: FTA Tratamento alocutivo “vocês” Pergunta tag
51	Audiência: – Aplausos	FFA : manifestação de acordo
52	Nunca as confundiriam, pois não?	Interrogação directa ao alocutário Tratamento alocutivo “vocês”
58	Não estou aqui para argumentar contra as Ciências ou a Matemática	Enunciação em modo eu
62	Audiência: – Aplausos	FFA
63	<u>Desculpem</u> , obrigado	FFA: pedido de desculpa + agradecimento Tratamento alocutivo “vocês”

65	Não digo que tal coisa não exista	Enunciação em modo eu
66	Não acredito é que seja uma epidemia, como dizem	Enunciação em modo eu
67	Se <u>sentarem</u> miúdos, hora após hora, a fazer um medíocre trabalho de escritório, não se <u>surpreendam</u> se eles se começarem a agitar, <u>não é?</u>	Tratamento allocutivo “vocês” Pergunta TAG
68	Audiência: Risos seguidos de aplausos	FFA
71	Audiência: – Risos	FFA: resposta de aceitação da ironia
72	E eu sei isto porque passei o início da minha vida como criança.	Enunciação em modo Eu, eu
73	Passei pela experiência toda	Enunciação em modo eu
78	Audiência: – Aplausos	FFA
79	Obrigado	FFA
80	Se <u>conseguirmos</u> acender a chama da curiosidade nas crianças, elas aprenderão, muitas vezes, sem qualquer assistência	Nós de solidariedade (nós + vós + outros)
84	A razão pela qual digo isto é que um dos efeitos da cultura actual aqui, se tal se pode dizer, tem sido desprofissionalizar os professores	Enunciação em modo eu
89	<u>Vocês</u> não estão lá apenas para transmitir a informação que receberam	Tratamento allocutivo “vocês” FTA
95	Audiência: – Risos	FFA
101	Lá está ele, a fazer dieta	Digressão dialogal Diafonia
102	– Está a perder peso?	Interrogação directa ao allocutário
103	– Nem por isso	Diafonia dialogal
105	<u>Podem</u> dizer, “Ali está a Deborah, na sala 34, a ensinar”	Diafonia Forma elocutiva vocês
108	E parte do problema é, <u>penso eu</u> , que a cultura dominante na educação se tem vindo a focar não em ensinar e aprender, mas em testar	Inserção mitigadora
113	Audiência: – Aplausos	FFA
114	Se eu for examinado por um médico, quero testes padronizados	Enunciação em modo Eu, eu
115	Quero mesmo	Enunciação em modo eu
116	Quero saber qual é o meu nível de colesterol comparado com toda a gente numa escala padronizada	Enunciação em modo eu

117	Não quero uma escala qualquer que o meu médico inventou no carro	Enunciação em modo eu
118	—“O seu colesterol está naquilo a que eu chamo Nível Laranja.”	Digressão dialogal
123	Em vez de curiosidade, o que <u>temos</u> é uma cultura de submissão	Nós de solidariedade (nós + vós + outros)
124	As <u>nossas</u> crianças e professores são encorajados a seguir algoritmos rotineiros em vez de excitar aquele poder da imaginação e da curiosidade	Nós de solidariedade (nós + vós + outros)
126	É por isso que todos <u>temos</u> diferentes currículos	Nós de solidariedade (nós + vós + outros)
127	<u>Nós</u> criamos as nossas vidas, e <u>podemos</u> recriá-las enquanto as vivemos	Nós de solidariedade (nós + vós + outros)
130	Quer dizer, outros animais podem muito bem ter imaginação e criatividade, mas não está tanto em evidência como a nossa, pois não?	Interrogação directa à audiência
132	— Mas ele não ouve os Radiohead, pois não?	Digressão dialogal Interrogação directa à audiência
133	E <u>vocês</u> dizem: — “Queres vir dar um passeio?”	Diafonia Forma elocutiva “vocês”
135	Todos <u>criamos</u> as nossas vidas ao longo deste processo incessante de imaginar alternativas e possibilidades, e esse é um dos papéis da educação, acordar e desenvolver esses poderes de criatividade	Nós de solidariedade (nós + vós + outros)
136	Em vez disso, o que <u>temos</u> é uma cultura de padronização	Nós de solidariedade (nós + vós + outros)
139	Reparem que só <u>sabemos</u> que eles são bons nisso, porque é aquilo que é testado actualmente	Nós de solidariedade (nós + vós + outros)
146	E a terceira coisa, e estive numa reunião recentemente com algumas pessoas da Finlândia, mesmo finlandeses, e alguém do sistema americano perguntava às pessoas da Finlândia	Enunciação em modo eu
147	— O que fazem em relação ao abandono escolar na Finlândia?”	Digressão dialogal polifónica
152	Não, penso que há uma população de cerca de 5 milhões de pessoas na Finlândia	Enunciação em modo eu
153	Mas <u>podemos</u> compará-la a um estado americano	Nós de solidariedade (nós + vós + outros)
155	Estive em alguns estados nos E.U.A. em que era a única pessoa lá.	Enunciação em modo eu
156	Audiência: — Risos	FFA
158	Audiência: — Risos	FFA
162	É assim que os <u>fazemos</u> aprender	Nós de solidariedade (nós + vós + outros)
172	Eles é que sabem e vão dizer- <u>vós</u> o que fazer	Alocução em forma de vós
176	Audiência: — Aplausos	FFA
177	Existe trabalho fantástico a acontecer neste país mas tenho de dizer que acontece apesar da cultura dominante na educação, não por causa dela	Enunciação em modo eu

179	E penso que a razão para isso é: muitas das políticas atuais são baseadas em concepções mecanicistas da educação.	Enunciação em modo eu
180	É como se a educação fosse um processo industrial que pudesse ser melhorado apenas por se ter melhor informação, e penso que algures no fundo da mente de certos legisladores está a ideia de que se a afinarmos bem o suficiente, se o <u>conseguirmos</u> , tudo decorrerá perfeitamente no futuro	Nós de solidariedade
186	Podem achá-la aborrecida	FTA: admissão da possibilidade de uma apreciação insuficiente Tratamento alocutivo “vocês”
187	Podem achá-la irrelevante	FTA: admissão das possibilidade de uma apreciação insuficiente Tratamento alocutivo “vocês”
188	Podem achar que está desenquadrada da vida que vivem fora da escola	FTA: admissão das possibilidade de uma apreciação insuficiente Tratamento alocutivo “vocês”
190	Estive recentemente num encontro em Los Angeles sobre, são chamados programas de educação alternativos	Enunciação em modo eu
196	O que é interessante para mim é que esta é a chamada “educação alternativa”, percebem?	Interrogação directa à audiência
198	Audiência: – Aplausos	FFA
199	Penso que <u>temos</u> de adoptar uma metáfora diferente	Nós inclusivo (nós + vós + outros)
200	<u>Temos</u> de reconhecer que se trata de um sistema humano, e existem condições sob as quais as pessoas prosperam, e condições sob as quais isso não acontece	Nós inclusivo (nós + vós + outros)
201	<u>Somos</u> , afinal de contas, criaturas orgânicas, e a cultura da escola é absolutamente essencial	Nós inclusivo (nós + vós + outros)
202	Cultura é um termo orgânico, <u>não é?</u>	Interrogação directa à audiência Pergunta tag
203	Não muito longe de onde vivo, existe um sítio chamado Vale da Morte	Enunciação em modo eu
214	<u>Peguem</u> numa área, numa escola, num agrupamento.	FTA: Forma imperativa
215	<u>Mudem</u> as condições, <u>dêem</u> às pessoas um sentido diferente de oportunidade, um conjunto diferente de expectativas, uma gama maior de oportunidades, <u>apoiem</u> e <u>valorizem</u> as relações entre professores e alunos, <u>ofereçam</u> às pessoas o arbítrio para serem criativas e para inovarem naquilo que fazem, e as escolas que estavam desoladas voltam à vida.	FTA: sequência de formas imperativas Forma imperativa
221	Se <u>pudermos</u> encorajar mais pessoas, isso será um movimento e se o movimento for suficientemente forte, isso é, no melhor sentido do termo, é uma revolução	Nós inclusivo (nós + vós + outros)
222	E é disso que <u>precisamos</u>	Nós inclusivo (nós + vós + outros)
223	Muito obrigado	FFA

224	Audiência: — Aplausos	FFA
225	Muito obrigado	FFA
226	Audiência: — Aplausos	FFA

*Compreensão de discursos monológicos. Explicações verbais: lição e conferência magistrais.*