

**MOVIMENTOS ARGUMENTATIVOS  
EM UMA ENTREVISTA TELEVISIVA:  
UMA ABORDAGEM DISCURSIVO-  
INTERACIONAL**

Amitza Torres Vieira

Juiz de Fora  
Clio Edições Eletrônicas  
2003

## FICHA CATALOGRÁFICA

VIEIRA, Amitza Torres. **Movimentos Argumentativos em uma entrevista televisiva: uma abordagem discursivo-internacional**. Juiz de Fora: Clio Edições Eletrônicas, 2003, 99p.

ISBN: 85-88532-08-5

### **Clioedel**

**- Clio Edições Eletrônicas -**

**Projeto virtual do Departamento de História e Arquivo Histórico da UFJF**

E-mail: <clioedel@ichl.ufjf.br>

http: [://www.clionet.ufjf.br/clioedel](http://www.clionet.ufjf.br/clioedel)

Endereço para correspondência:

Departamento de História da UFJF

ICHL - Campus Universitário

Juiz de Fora - MG - Brasil --CEP: 36036-330

Fone: (032) 229-3750 --- Fax: (032) 231-1342

### **UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**

Reitora: Profa. Dra. Maria Margarida Martins Salomão

Vice-Reitor: Prof. Paulo Ferreira Pinto

Pró-Reitor de Pesquisa: Prof. Dra. Cláudia Maria Ribeiro Viscardi

Diretora da Editora: Profa Vanda Arantes do Vale

*“A personalidade humana é uma coisa sagrada; ninguém pode violá-la ou infringir seus limites, embora, ao mesmo tempo, o maior bem consista na comunicação com os outros”*

(Durkheim, *Sociology and Philosophy*)

## AGRADECIMENTOS

À prof<sup>a</sup>. Sonia Bittencourt Silveira, querida orientadora, por sua generosa dedicação em todos os momentos deste estudo, por seu exemplar profissionalismo em atender aos meus questionamentos, bem como por sua sabedoria em conduzir os passos deste caminho, para mim desconhecido até que fosse desvelado por sua imensa percepção do “*que está acontecendo aqui e agora*”. Por compartilhar comigo, além dos conhecimentos sobre linguagem e interação, sua amizade, sua(s) casa(s) e seus livros, meus profundos agradecimentos.

À CAPES, pelo apoio através da bolsa de fomento à pesquisa que me auxiliou durante parte do estudo.

Aos professores do Programa de Mestrado em Letras da UFJF, pelo acolhimento e enorme generosidade em repartir comigo seus conhecimentos, em especial à prof<sup>a</sup>. Nilza Barroso Dias, ao prof. Mário Roberto Zágari e ao prof. Sérgio Roberto Costa, brilhantes lingüistas com quem tive o privilégio de estudar, tornando-me, mais que aluna, amiga. Moram no meu coração.

À prof<sup>a</sup>. Maria Margarida Martins Salomão, pela genialidade de sua inteligência.

À Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira Andrade, pela gentileza em enviar seus textos, sobre entrevistas televisivas, que muito contribuíram para este estudo.

A todos os colegas do Programa de Mestrado em Letras da UFJF, com quem compartilhei alegrias, sonhos e conhecimento.

Às amigas Fernanda Meireles e Ana Paula Rocha, pela generosidade com que partilharam comigo afeição e conhecimento intelectual.

À Fernanda Monteiro Avellar, diretora da Escola onde trabalho, e aos meus colegas professores, pela compreensão e generosidade em criar condições para que este estudo fosse possível.

Aos amigos Maristela e Jorge, pelo acolhimento, generosidade e carinho com que me ofereceram um “pouso” em Juiz de Fora.

À Carmen Helena e ao André, “anjos” em minha vida, pelo incentivo e pelos momentos de companheirismo e diversão.

Aos meus pais, Floriano (*in memoriam*) e Annete, por me ensinaram a lutar por meus objetivos. Pelas incontáveis vezes que cobriu minha ausência junto aos meus filhos, o meu profundo agradecimento à minha mãe.

Aos meus filhos, Emílio e Carolina, pela compreensão de minhas ausências.

A todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste estudo.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar e analisar, em um estudo de caso, os principais movimentos argumentativos (Gille, 2001) a que recorrem os participantes de uma entrevista televisiva para apresentar, refutar ou defender suas posições, numa perspectiva discursivo-interacional. Com base nos conceitos de alinhamento no discurso (Goffman, 1981), de enquadre interacional (Goffman, 1974; Tannen & Wallat, 1987, *apud* Ribeiro & Garcez, 1998) e de tópico discursivo (Brown & Yule, 1983), propomos um modelo argumentativo estruturado a partir dos movimentos de apresentação, sustentação e refutação das posições em disputa na atividade de fala sob estudo. Considerando-se os tópicos que constituem a pauta do programa televisivo *Roda Viva* e os enquadres dos mesmos, investigamos a relação existente entre as escolhas dos movimentos argumentativos de posição, disputa e sustentação e os alinhamentos mais relevantes assumidos pelos participantes desta fala-em-interação.

## ABSTRACT

The aim of the present work is to identify and analyze, in a case study undertaken under a sociointeractional approach to discourse, the main argumentative movements (Gille, 2001) that participants use in a television interview to present, refute or defend their positions. Based on the concepts of alignment in speech (Goffman, 1981), interactional frames (Goffman, 1974; Tannen & Wallat, 1987, *apud* Ribeiro & Garcez, 1998) and discourse topic (Brown & Yule, 1983), we propose an argumentative model that is structured upon the presentation movements, sustaining and refutation of the positions in dispute in the speech activity under study. Considering the topics that constitute the agenda of the TV program "Roda Viva" and their frames, we investigate the relationship between the argumentative movements chosen by participants and their most relevant alignments assumed in the interaction.

## SUMÁRIO

|  |           |  |           |
|--|-----------|--|-----------|
| INTRODUÇÃO .....   | 07        | 2.1.2 Os participantes .....   | 49        |
| <b>1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....</b>                                     | <b>09</b> | <b>2.2 Unidades de análise .....</b>   | <b>49</b> |
| <b>1.1 Teorias da argumentação .....</b>                                 | <b>09</b> | <b>2.2.1 O turno e as unidades de construção do turno (UCT) .....</b>  | <b>49</b> |
| 1.1.1 Antecedentes clássicos .....                                       | 10        | 2.2.2 Unidades de construção do turno e movimentos argumentativos .....  | 49        |
| 1.1.2 Enfoques não-lingüísticos .....                                    | 11        | <b>2.3 Modelo argumentativo .....</b>  | <b>50</b> |
| 1.1.3 Enfoques lingüísticos .....  | 14        | <b>3 O MODELO ARGUMENTATIVO .....</b>  | <b>52</b> |
| <b>1.2 Enquadre e tópico discursivo .....</b>                            | <b>20</b> | <b>3.1 Componente argumentativo: posição .....</b>   | <b>52</b> |
| 1.2.1 Enquadres e alinhamentos .....                                     | 20        | <b>3.1.1 Elementos constitutivos da posição: “idéia” e compromisso ..</b>  | <b>52</b> |
| 1.2.1.1 Uma breve história do termo enquadre ....                        | 20        | 3.1.2 Movimentos argumentativos da posição: posição inicial (POSIN), posição associada (POSAS) e posição reintroduzida (POSRE) ..... | 54        |
| 1.2.1.2 Footing .....  | 22        | <b>3.2 Componente argumentativo: disputa .....</b>   | <b>59</b> |
| <b>1.2.2 Tópico discursivo .....</b>                                     | <b>23</b> | <b>3.2.1 Movimentos argumentativos da disputa: rechaço (RECH) e refutação (REFU) .....</b>   | <b>65</b> |
| 1.2.2.1 Ações tópicas e papéis discursivos .....                         | 26        | <b>3.3 Componente argumentativo: sustentação .....</b>   | <b>69</b> |
| <b>1.3 Atividade de fala: entrevista .....</b>                           | <b>30</b> | <b>3.3.1 Movimentos argumentativos da sustentação: justificação, evidência empírica e explicação .....</b>                           | <b>69</b> |
| 1.3.1 Entrevista televisiva .....  | 31        | <b>3.3.1.1 Justificação .....</b>  | <b>69</b> |
| 1.3.2 Entrevista x debate .....  | 35        | 3.3.1.2 Evidência empírica .....   | 71        |
| <b>1.4 Interação e argumentação .....</b>                                | <b>37</b> | 3.3.1.3 Explicação .....   | 76        |
| 1.4.1 Interação .....  | 38        | <b>4 O ATO DE PERGUNTAR E RESPONDER NA ENTREVISTA TELEVISIVA .....</b>   | <b>82</b> |
| 1.4.1.1 Modelo de comunicação interacional .....                         | 38        | <b>4.1 A formulação de perguntas .....</b>   | <b>82</b> |
| 1.4.1.1.1 Estrutura de participação .....                                | 40        | 4.1.1 Alinhamentos na formulação de perguntas .....  | 84        |
| 1.4.1.1.2 Estrutura ideacional .....                                     | 40        | <b>4.2 Alinhamentos nas respostas .....</b>  | <b>87</b> |
| 1.4.1.1.3 Estrutura de ação .....  | 40        | <b>5 O JOGO DE TÓPICOS POLÊMICOS E ENQUADRES .....</b>   | <b>89</b> |
| 1.4.1.1.4 Estrutura de troca .....                                       | 40        | <b>5.1 Enquadres conflitantes .....</b>  | <b>90</b> |
| 1.4.1.1.5 Estado informacional .....                                     | 41        | <b>5.1.1 O enquadre do termo “manifestação” .....</b>  | <b>90</b> |
| <b>1.4.2 A argumentação interacional .....</b>                           | <b>41</b> | 5.1.2 O conflito de papéis .....   | 94        |
| 1.4.2.1 O conceito de argumentação .....                                 | 41        |  |           |
| 1.4.2.1.1 Argumentação e reparo .....                                    | 44        |  |           |
| 1.4.2.2 Relações discursivas na argumentação ..                          | 45        |  |           |
| <b>2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS .....</b>                                | <b>47</b> |  |           |
| <b>2.1 Informações contextuais sobre a atividade de fala em estudo .</b> | <b>47</b> |  |           |
| 2.1.1 A estrutura .....  | 47        |  |           |

|          |  |            |
|----------|--|------------|
| <b>6</b> | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>            | <b>98</b>  |
|          | <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>      | <b>104</b> |
|          | <b>ANEXO 1 .....</b>                         | <b>106</b> |
|          | <b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES</b>                  |            |
|          | <b>GRÁFICO 1. Quadro tópico .....</b>        | <b>25</b>  |
|          | <b>GRÁFICO 2. Quadro tópico .....</b>        | <b>48</b>  |
|          | <b>ESQUEMA 1. Modelo argumentativo .....</b> | <b>50</b>  |
|          | <b>FIGURA 1. Orientação da disputa .....</b> | <b>51</b>  |

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui um estudo de caso sobre movimentos argumentativos em uma entrevista do programa *Roda Viva*, transmitido pela TV Cultura de São Paulo, no dia 24 de abril de 2000, em que foi entrevistado o Ministro da Educação Paulo Renato Souza. O programa sob análise, com duração de noventa minutos, é conduzido por um entrevistador que atua como mediador junto a um grupo de seis entrevistadores, especialistas na área de educação, havendo também a participação de jornalistas ligados a revistas de grande circulação na imprensa escrita.

A escolha de uma entrevista televisiva como atividade de fala a ser investigada deve-se ao nosso interesse em analisar a argumentação enquanto jogo interacional no qual são disputados pontos de vista entre os participantes. Pressupusemos que a especificidade do programa *Roda Viva*, onde o entrevistado é colocado no centro de uma arena e questionado por uma bancada composta por jornalistas e personalidades de destaque, forneceria os elementos para uma análise argumentativa, visto haver, neste contexto, uma expectativa de os participantes trazerem para o evento comunicativo metas conflitantes, tendo em vista o cargo político ocupado pelo entrevistado, papel institucional passível de críticas em um sistema democrático. A atividade de fala aqui analisada foi definida não como uma mera entrevista, mas como um gênero misto, em que se mesclam características do debate e da entrevista: movimentos argumentativos de refutação configuram o debate, enquanto que a formatação de pergunta e resposta caracteriza a entrevista. Em função da pergunta “o que está acontecendo aqui e agora?” (Goffman, 1974), podemos considerar que o contexto situacional sob análise define-se menos como entrevista, no sentido de “procurar saber”, mas como debate, no sentido de “contrapor posições”, já que durante todo o evento parece haver um embate entre o entrevistado, que, investido do papel institucional de ministro, defende a todo custo o governo que ali representa, e os entrevistadores, que, instituídos do papel de representantes da imprensa e

da comunidade acadêmica, questionam as ações desenvolvidas pelo governo em relação aos tópicos discutidos.

A fundamentação teórica deste estudo é de base interacional (cf. Schiffrin, 1987, 1994), amparando-se principalmente nos conceitos de enquadre (cf. Goffman, 1974; Tannen & Wallat, *apud* Ribeiro & Garcez, 1988), de *footing* (cf. Goffman, 1981) e de tópico discursivo (cf. Brown & Yule, 1983), com o objetivo de construir um modelo argumentativo que será aplicado aos dados da entrevista televisiva aqui analisada.

Para definir argumentação, amparamo-nos no conceito, fundamentado em van Eemeren et al (1997), de que a argumentação representa o uso da linguagem para “*justificar ou refutar um ponto de vista, com o objetivo de produzir acordo*” (p. 209). Para efeito de análise, selecionamos como objeto de estudo as seqüências argumentativas entendidas como os segmentos conversacionais em que um participante apresenta uma posição e outro participante desafia esta posição, podendo haver (ou não) movimentos de apoio neste jogo interacional. Essas seqüências argumentativas serão tratadas aqui como movimentos argumentativos que relacionam os participantes, refletindo seus alinhamentos frente à posição expressa ou inferida. Definimos, então, a argumentação como:

*um processo dinâmico e interativo, mediante o qual são negociadas posições expressas ou inferidas. Esse processo é constituído de movimentos argumentativos, realizados em unidades de construção do turno (UCT)<sup>1</sup>.*

Destacamos que o objetivo fundamental da argumentação consiste em fazer prevalecer uma postura (alinhamento), assumida em relação à posição apresentada por uma das partes.

---

<sup>1</sup> As “unidades de construção do turno” (UCT, do inglês *turn-constructional units* ou TCU) constituem, nos termos de Sacks, Schegloff & Jefferson (1974), os componentes básicos a partir dos quais é construído o enunciado. No presente estudo, adotamos a UCT como unidade de análise (cf. item 2.2.1).

Quatro questões nortearam este trabalho: (i) quais os principais movimentos argumentativos a que recorrem os participantes da entrevista televisiva, sob análise, para apresentar, refutar e/ou defender suas posições? ; (ii) em que medida diferentes enquadres e alinhamentos determinam variações na formulação de uma posição e em sua defesa?; (iii) como as identidades sociais/institucionais dos participantes emergem e se constituem, nesta atividade de fala, em função de seus papéis discursivos?; (iv) como os tópicos, vistos como polêmicos, são formulados e negociados pelos participantes?

Para responder a essas questões, recorreremos ao aporte teórico de Schiffrin (1987) quanto aos componentes da argumentação – *posição*, *disputa* e *sustentação*, e à proposta de Gille (2001) para análise do processo da argumentação a partir de *movimentos argumentativos*.

Também extremamente significativas são as concepções de *enquadre* (cf. Goffman, 1974) e *alinhamento* (cf. Goffman, 1981; Tannen & Wallat, 1987), que permeiam a investigação que embasa este estudo, bem como a noção de *tópico discursivo* (cf. Brown & Yule, 1983), utilizada como pista para identificação de enquadres.

Por fim, para analisar as questões relativas a papéis institucionais e sociais dos participantes nos processos comunicativos em que emergem, tomaremos como base o conceito de *footing* (Goffman, 1981), buscando amparo também em Clayman (1992).

Este estudo tem como principal objetivo identificar e analisar os movimentos argumentativos a que recorrem os participantes da atividade de fala sob análise, numa perspectiva discursivo-interacional. Para tanto, tomamos como parâmetro:

- (a) os componentes da argumentação: posição, disputa e sustentação;
- (b) os alinhamentos que orientam os movimentos argumentativos;
- (c) sua relação com o papel discursivo e as identidades sociais/institucionais dos participantes;
- (d) a interface enquadres divergentes e tópicos polêmicos.

A escolha da argumentação como objeto de estudo se justifica pela relevância da investigação deste tema numa perspectiva interacional, visto que a literatura existente tem privilegiado uma perspectiva formal de

análise, envolvendo, geralmente, dados construídos e monológicos. Em termos de aplicação, o presente trabalho visa a contribuir para uma melhor compreensão da argumentação enquanto uma das principais atividades organizadoras da interação humana.

O trabalho está organizado da seguinte forma: no capítulo 1, são apresentadas as principais contribuições concernentes ao estudo da argumentação, desde a tradição clássica até as propostas mais recentes – englobando enfoques lingüísticos e não-lingüísticos –, bem como as noções de *enquadre* e *tópico discursivo*, tratando ainda de concepções referentes à atividade de fala, a entrevista televisiva, aqui estudada. Apresenta-se também nesse capítulo o modelo de comunicação interacional adotado neste trabalho, além de se discutir características da argumentação em uma perspectiva interacional.

No capítulo 2, destinado às questões de natureza metodológica, são fornecidas informações contextuais sobre a atividade de fala em estudo. A análise dos dados é realizada nos capítulos 3, 4 e 5, em que são focalizados, respectivamente, o modelo argumentativo proposto no presente trabalho, questões relativas ao ato de perguntar e responder na entrevista televisiva aqui analisada, e o jogo de tópicos polêmicos e enquadres desta atividade de fala. Nas considerações finais, no capítulo 6, são respondidas as questões que orientaram este estudo.

## CAPÍTULO I PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os principais conceitos teóricos que dão suporte a esta pesquisa. Inicialmente, item 1.1, sintetizamos as contribuições mais relevantes para o estudo da argumentação com o objetivo de situar nosso trabalho dentro de um panorama científico. Considerando-se que as perspectivas lingüísticas estão baseadas, em parte, em uma tradição existente – primordialmente filosófica e retórica – repassaremos também algumas teorias fundamentadas fora do campo lingüístico (Toulmin, 1958; Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1996; Magalhães, 2000). A seguir, item 1.2, apresentamos as noções de enquadre e tópico discursivo, discutindo, em seguida, item 1.3, os pressupostos concernentes à atividade de fala analisada no presente trabalho. Por último, item 1.4, trataremos de questões relativas à argumentação interacional.

### 1.1 Teorias da argumentação

As teorias da argumentação têm uma longa história que pode ser traçada desde os escritos de Aristóteles, na Grécia antiga, até a contemporaneidade. Esses estudos, que foram se formando e ramificando durante mais de dois milênios, diversificaram-se de forma mais acentuada no século XX. É considerável a variação existente entre os tratamentos das distintas disciplinas que estudam o fenômeno (por exemplo, os estudos literários, a filosofia, a jurisprudência, a lógica ou a lingüística). Também dentro de uma mesma disciplina, como a lingüística, a diversidade teórica é inegável.<sup>2</sup> Além do mais, há importantes entrelaçamentos de uma disciplina com outra(s).

<sup>2</sup> Toulmin sustenta que a teoria da argumentação é uma teoria que prescinde de uma disciplina, já que não existe um paradigma unificado para seu estudo (Toulmin, 1972, *apud* Gille, 2001).

Nossa recapitulação não pretende de forma alguma ser exaustiva: a grande maioria dos estudos sobre as maneiras de persuadir ou convencer pertencem a âmbitos bem distintos do nosso, e seria de pouca utilidade incluí-los aqui. Aos leitores em busca de uma historiografia das teorias da argumentação, remetemos às exposições de van Eemeren et al (1996), e, em forma mais condensada, a Cox & Willard (1982)<sup>3</sup>.

Em termos gerais, é lícito afirmar que na história da argumentação pouco se fez para descrever a argumentação na interação face a face. O objetivo do estudo se restringe à descrição, e raramente tem sido o de descrever a argumentação situada, ou seja, a argumentação tal como é desenvolvida em uma situação comunicativa dialógica concreta.

Durante muito tempo, o objetivo da análise argumentativa foi, segundo Cox & Willard (*op. Cit.*), citados por Gille (2001: 16): “*To ‘uncover’ the essential (logical) structure of an argument – to reduce the manifest rhetorical appearance to its underlying (real) form.*”<sup>4</sup>

Mediante esta redução à forma estrutural essencial, os analistas poderiam avaliar a argumentação (e descobrir, por exemplo, falácias e outros tipos de argumentação inválidos). Quanto mais válido era um argumento, tanto mais refletia uma realidade. Naturalmente, um processo desse tipo necessitava de uma representação formal, uma linguagem reduzida que trouxesse à tona os movimentos argumentativos de um debate ou de uma explanação. Já que esta forma lingüística somente assinalava certas estruturas lógicas subjacentes, e nunca as constituía, resultava pouco relevante estudar a forma lingüística do argumento.

Na história dos estudos sobre a argumentação, os tipos básicos de modelos argumentativos que têm predominado referem-se à argumentação *demonstrativa*, que associamos à lógica (ou “*raciocínio formal*”, nos termos de Toulmin (1958), e à argumentação *não demonstrativa*, que se divide em duas vertentes: a *dialética* e a *retórica*. A primeira trata das

<sup>3</sup> COX, J. R.; WILLARD, C. A. Introduction. The field of argumentation. In: -- (Edits.) *Advances in Argumentation theory an research*. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1982.

<sup>4</sup> “*‘deixar a descoberto’ a estrutura essencial (lógica) de um argumento – reduzir seu aspecto retórico manifestado a sua forma (real) subjacente*” (trad. nossa).

maneiras de se chegar a uma conclusão através da deliberação ou do debate com vistas a adquirir conhecimentos novos. A retórica, por outro lado, ocupa-se das formas de criar adesão a uma opinião através da oratória pública com o intuito de influenciar o ouvinte a agir (ou pelo menos torná-lo disposto à ação). A discussão neste item abarca algumas teorias destinadas a descrever e/ou prescrever a argumentação não demonstrativa, com ênfase na vertente retórica.

A disposição do presente item refletirá o renovado interesse pela argumentação no século XX; somente de forma breve passaremos em revista as teorias anteriores a este século (os sofistas, Aristóteles). Discutiremos mais detidamente algumas teorias mais recentes que enfocam a argumentação de um ponto de vista lingüístico e/ou pragmático (Schiffrin, 1987; Gryner, 2000; Gille, 2001). Incluiremos também nesta discussão alguns enfoques radicados na filosofia (Toulmin, 1958; Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1996; Magalhães, 2000).

### 1.1.1 Antecedentes clássicos

A retórica enquanto disciplina nasceu como resposta a determinadas circunstâncias históricas na sociedade grega antiga. De acordo com van Emmeren et al (1996), uma circunstância essencial era a cultura oral que caracterizava aquela sociedade – as decisões eram tomadas mediante interação verbal – e, em especial, o processo de decisão política, no qual intervinham muitas pessoas que teriam que ser convencidas para concretizar uma decisão. Surgiu, então, a necessidade de prescrever as técnicas persuasivas. Essas técnicas, a princípio, eram vistas apenas como tendo um maior ou menor grau de eficácia: as considerações éticas parecem ter alcançado importância na retórica somente com Platão e Aristóteles.

#### *Os sofistas*

Os sofistas foram, ao que parece, os primeiros teóricos da argumentação. Tiveram tanto êxito na sociedade helênica que o nome

desse grupo ainda hoje segue em uso, mesmo que o seu significado seja, muito amiúde, depreciativo. Entretanto, em alguns aspectos, suas idéias possuem um viés muito moderno. Não postulavam, por exemplo, nenhum modelo para uma boa argumentação; cada argumentação que lograsse convencer o outro era boa, fosse válida ou não. Segundo os sofistas, não existiam verdades objetivas que apareciam depois que o (ou os) participante(s) havia(m) avaliado e comparado os argumentos pró e contra, técnica associada à dialética. Vemos, assim, que o objetivo central era o de convencer, persuadir<sup>5</sup>, seja qual fosse o tema em disputa. Daí que os sofistas em sua época tinham fama de poder argumentar sobre qualquer assunto, assumindo qualquer postura.

#### *Aristóteles*

Também para Aristóteles, a retórica era uma técnica de persuasão prática, afirma Gille (2001: 17), citando Bernabé<sup>6</sup>. No entanto, seus objetivos eram distintos: esperava-se que uma boa retórica contribuísse para que em uma assembleia fossem tomadas as decisões mais corretas. Isto é, “o objetivo da retórica como prática era a ação: fazer agir a um determinado agente” (Gille, 2001: 17). De fato, a retórica se distinguia da ciência (ou seja, da lógica) em primeiro lugar a partir do que pretendia conseguir: o objetivo da ciência era o de descobrir verdades. Em segundo lugar, diferenciavam-se no tipo de raciocínio utilizado; os retóricos (assim como os dialéticos) se valiam de entimemas,<sup>7</sup> isto é, de raciocínios

<sup>5</sup> Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996: 29-34), distinguem entre o ato de convencer, que se dirige unicamente à razão, através de raciocínio lógico e por meio de provas objetivas, e o ato de persuadir que, por sua vez, procura atingir a vontade, o sentimento do(s) interlocutore(s), por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis.

<sup>6</sup> BERNABÉ, A. Introduction. In: -- ARISTÓTELES. *Retórica*. (Introdução, tradução e notas de Alberto Bernabé). Madri: Alianza Editorial, 1998.

<sup>7</sup> Na retórica também se usa o exemplo (indutivo) como recurso para a persuasão. Já na teoria de Aristóteles, o exemplo é secundário ao entimema, que constitui o “corpo da persuasão” (1998:46 [I,1], *apud* Gille, 2001).

dedutivos baseados “em verosimilhança e indícios” (Aristóteles, 1998:54 [I,2]<sup>8</sup>, *apud* Gille, 2001), enquanto que os estudiosos da ciência utilizavam os silogismos formados por premissas absolutas que conduziam automaticamente a conclusões corretas e verdadeiras.<sup>9</sup> Portanto, a retórica tratava do convincente, não do verdadeiro.<sup>10</sup>

A teoria de Aristóteles, ao basear sua descrição da retórica em situações bem definidas na sociedade, não versava sobre o ideal, como no caso de seu mestre Platão. Nessa perspectiva, o filósofo nota a importância dos elementos que contornam a situação concreta na qual é utilizada a retórica, que, nos termos atuais, poderiam denominar-se o emissor, o destinatário e a mensagem ou tema.

As obras de Aristóteles constituem uma fonte relevante para o estudo lingüístico da argumentação. Por um lado, o filósofo impôs em certa medida uma perspectiva descritiva a este estudo, ao mesmo tempo em que considerou também a situação comunicativa<sup>11</sup>.

### 1.1.2 Enfoques não-lingüísticos

Em continuação, incluiremos inicialmente uma breve discussão de duas teorias que tiveram um forte impacto na maior parte dos estudos posteriores da argumentação. Em seguida, apresentaremos o trabalho de Magalhães (2000) cuja descrição de argumentos persuasivos, gerados em debates sobre política, constitui recente e relevante tentativa de estabelecer uma interface entre os estudos da linguagem e a Ciência Política. Advertimos, entretanto, que as discussões de Perelman & Olbrechts-

<sup>8</sup> ARISTÓTELES. *Retórica*. (Introdução, tradução e notas de Alberto Bernabé). Madri: Alianza Editorial, 1998.

<sup>9</sup> Ou seja, aqui temos a distinção básica entre argumentação demonstrativa e não demonstrativa.

<sup>10</sup> Cf. a seguinte citação de Aristóteles (1998:52 [I,2]): “atribui-se à retórica a faculdade de considerar em cada caso o que pode ser convincente, já que isso não é assunto da outra disciplina” (cf. Gille, 2001: 18).

<sup>11</sup> Isto não significa, obviamente, que o propósito de Aristóteles fora o de estudar o diálogo ou a comunicação face a face; a situação comunicativa em questão era a oratória monológica.

Tyteca (1996) e os modelos de Toulmin (1958) e Magalhães (2000) exercem somente uma influência secundária sobre o presente trabalho.

### Toulmin

Há duas razões para discutir neste trabalho a teoria elaborada pelo filósofo britânico Stephen Toulmin: uma é o fato de que seu tratado sobre a argumentação (Toulmin, 1958) continua sendo, junto com o de Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996), um dos mais influentes. A outra é que a discussão de Toulmin se orienta para os contextos cotidianos (raciocínio prático) mais do que para os formais e científicos (raciocínio formal); daí decorre que sua teoria tenha chegado a ter grande relevância para o estudo da argumentação em linguagem “natural”. Nossa discussão está baseada no capítulo terceiro do tratado, no qual Toulmin elabora um modelo para a descrição da estrutura<sup>12</sup> da argumentação. Embora a aplicação empírica do modelo toulminiano tenha se dado na área jurídica, qualquer tipo de raciocínio pode, a princípio, ser descrito com as mesmas ferramentas.

O modelo elaborado por Toulmin (op. Cit.) inclui seis tipos, ou passos, a saber:

- o *dado* (D; corresponde ao argumento, ou apoio, utilizado em outros modelos);
- a *garantia* (G; opinião geralmente aceita que garante passar do dado à conclusão – corresponde à premissa maior no silogismo clássico; cf. os *topoi*<sup>13</sup> de Anscombe & Ducrot, 1994<sup>14</sup>, *apud* Gille, 2001)
- o *apoio* ou respaldo (A; constituído no modelo toulminiano por dados legislativos (leis, estatutos) que dão respaldo à garantia);

<sup>12</sup> Em inglês *layout*, isto é, a forma que tem um raciocínio argumentativo.

<sup>13</sup> Anscombe & Ducrot (1994) postulam o conceito de escalas argumentativas graduais, denominadas *topoi*, que podem ser consideradas premissas, aceitas por uma comunidade de fala, que autorizam os falantes a chegar a uma determinada conclusão a partir de um enunciado.

<sup>14</sup> ANSCOMBRE, J. C.; DUCROT, O. *La argumentación en la lengua*. Madri: Gredos, 1994/1998.

- o *qualificativo* (Q; modificadores tais como “provavelmente” ou “presumivelmente” que indicam o grau de probabilidade de que a conclusão suceda ao dado);
- a *réplica* ou refutação (R; circunstâncias – expressas no padrão “a não ser que...” – que poderiam tornar ilegítimo passar do dado à conclusão);
- a *conclusão* (C; a opinião ou afirmação que se quer mostrar ou justificar através da argumentação).

Aplicando esses seis passos a um raciocínio, pode-se estudar sua construção interna e, conseqüentemente, avaliar a forma e a validade do mesmo.

Os méritos do modelo de Toulmin residem na aplicabilidade a qualquer tipo de raciocínio argumentativo e na relativa transparência de suas ferramentas, isto é, a relativa facilidade com que podem ser utilizadas nas análises dos raciocínios. As categorias toulminianas podem ser aplicadas a textos argumentativos ou editoriais e inclusive a pelo menos uma das partes de uma conversação espontânea. Por outro lado, por estar elaborada para análises de seqüências monológicas, a utilidade do modelo de Toulmin é limitada quanto ao estudo da construção interativa de padrões argumentativos na conversação espontânea, por exemplo no que se refere ao dinamismo da negociação do sentido<sup>15</sup>.

*“A nova retórica”*: Perelman & Olbrechts-Tyteca

Segundo estes autores, *“as técnicas discursivas que permitem provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes*

<sup>15</sup> A metáfora de negociação de sentido está ligada à concepção de cooperação na conversação da tradição griceana (Grice 1975). Segundo Kleiman (1994), essa negociação metafórica envolveria negociar tanto os referentes e a intenção comunicativa quanto a negociação dos objetivos individuais dos interlocutores. In: KLEIMAN, A. B. Construindo sentido na escola: negociação e cooperação, *Intercâmbio* – Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, v. 4, p. 3-25, 1994.

*apresentam ao assentimento”* (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1996:4) constituem seu objeto de estudo.

No início do tratado (Parte I), eles definem uma perspectiva que pretende unir a dialética e a retórica. Para tanto, enfocam as provas dialéticas (isto é, os procedimentos não demonstrativos) em vez das provas analíticas (procedimentos demonstrativos),<sup>16</sup> ao mesmo tempo que pressupõem a existência de um auditório ao qual é dirigida a argumentação, relacionando assim a teoria à retórica, ou seja, a utilização dos raciocínios dialéticos ante uma dada audiência.

A nova retórica não pretende ser prescritiva.<sup>17</sup> Assim, não postulam como deve ser formada a argumentação para ser “válida”, “feliz”, ou “boa”. Em troca, Perelman & Olbrechts-Tyteca (op. Cit.) falam de “aceitabilidade”, analisando diferentes tipos de auditório<sup>18</sup> que requerem tipos distintos de argumentações. Uma argumentação eficaz para eles, assim como para os sofistas, é a que consegue uma adesão à tese por parte do auditório com a intensidade necessária para criar nos ouvintes uma disposição para a ação (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1996:50).

*Magalhães*

Enquadramos o trabalho de Raul Francisco Magalhães (2000) na categoria de não-lingüístico, embora sua abordagem contemple o uso da linguagem em situações reais de fala, devido ao fato de o autor centrar a discussão de sua tese na racionalidade das ações coletivas, tratada descritivamente com conceitos advindos da Retórica de Aristóteles e das

<sup>16</sup> O tratado constitui abertamente um ataque contra o predomínio tradicional da perspectiva demonstrativa. Já na primeira frase da obra, os autores afirmam – em itálico – que o tratado constitui *“uma ruptura com uma concepção da razão e do raciocínio, oriunda de Descartes, que marcou com seu cunho a filosofia ocidental dos três últimos séculos”*. (Perelman & Olbrechts-Tyteca 1996:1).

<sup>17</sup> No entanto, os autores, ao apresentar os argumentos requeridos para convencer, e os instrumentos à disposição do falante, impõem automaticamente uma valoração dos distintos modos de convencer.

<sup>18</sup> O auditório aqui se define como *“o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação”* (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1996:22).

teorias contemporâneas da argumentação, referenciadas em Perelman e S. Toulmin, perspectivas primordialmente filosóficas. A partir do modelo original de Toulmin (1958), Magalhães elabora, particularmente em sua investigação sobre os processos de linguagem que incidem na ação coletiva, um modelo descritivo de racionalidade instrumental, que se concentra, sobretudo, nos aspectos lógicos do processo de persuasão, identificando estratégias argumentativas nas falas de um grupo de cidadãos comuns, confrontados em debates sobre a agregação de votos em torno de um candidato. Magalhães ampara-se também na noção de campo retórico, definido por ele “*como o espaço no qual é possível articular a totalidade das falas referentes a um tema posto como o centro do debate*” (Magalhães, 2000:124), e na idéia de *mundos possíveis*, cujo “*significado lida com a construção discursiva de realidades aplicáveis aos propósitos de um projeto retórico, que se dá balizado por um campo*” (Magalhães, 2000:125). Ao desenvolver o plano estrutural do argumento retórico, o autor considera principalmente os conceitos de gêneros ou modos de retórica: *deliberativo*, *judiciário*, *epidíctico* – advindos de Aristóteles – e *analítico* – proposto por Magalhães –, utilizando-se deles para explicitar as argumentações que ocorrem em seus dados. De acordo com Magalhães, os gêneros *deliberativo*, *judiciário* e *epidíctico* constituem o cerne da teoria aristotélica da persuasão, caracterizando tipos de falas adequadas às situações elementares da ação racional. O modo *deliberativo* liga-se às projeções sobre o futuro – referia-se, para os antigos, à esfera das decisões políticas. Já a retórica *judiciária* utiliza enquadramentos do que aconteceu e liga tais fatos a julgamentos que se podem fazer deles no presente. O gênero *epidíctico* liga-se aos elementos estéticos do discurso, que traduzem o sentimento, bem como a todos os ornamentos do discurso. Magalhães acrescenta a esses mais um: o modo *analítico*. Este caracteriza-se, não por montar quadros do passado ou do futuro, mas por construir *explicações dos fatos*, normalmente explicações causais, tratadas por Magalhães como um modo específico de persuasão. Nos termos do autor, “*o tipo ideal de uma retórica analítica é formado por pacotes argumentativos sobre economia, medicina, política e tantas outras esferas do conhecimento que são propagados, repetidos e sacados por cidadãos*

*comuns ou especialistas para explicar problemas e questões surgidas no mundo da ação*” (Magalhães, 2000: 100). Em outras palavras, o modo analítico caracteriza-se pela propagação de lugares de argumentação comuns nos temas de economia, medicina, política, etc., que caem no domínio de conhecimento das pessoas, que passam a falar como *experts*. Um exemplo desse tipo de argumentação pode ser observado a seguir em um depoimento extraído dos dados de Magalhães, no qual um agente do auditório vale-se de um tópico retórico relativamente comum ao tema da agricultura – a terra do Brasil é rica, basta irrigá-la para haver grande produção –, usando um argumento relacionado à crença de que o Brasil pode tornar-se uma grande potência via agricultura.

**E8:** O Brasil tem muita terra, que se irrigar onde tem água, a terra é boa. O Brasil podia ser

o maior importador de qualquer verdura, legume, fruta. A terra é muito boa, a terra que a

gente tem. É só jogar água que dá. Então se o Brasil tem a terra muito boa, ele podia ser um

dos maiores importadores de qualquer legume e fruta. Não precisava entrar fruta e legume.

O Brasil viraria um país forte nessa parte aí de alimentação. Tem que arrumar um jeito de

irrigar que vai dar emprego para todo mundo. Se eles fizessem o que tinha que fazer no

Brasil, o Brasil seria um grande país do mundo.

**E1:** Porque lá no Nordeste, lá tem tudo que a planta necessita: o calor, a terra e a água. Só

que é só irrigar, só levar água até lá.

**E8:** Só distribuir a água, dá para gente ser o melhor exportador de qualquer tipo de legume,

de qualquer coisa que possa plantar. Se você aguou, você pode plantar qualquer pé de

laranja, um pé de uva, se você estercoou e jogou água, tudo dá, dá, dá.

Segundo Magalhães, esse é um exemplo típico de um pacote de idéias operando para fins analíticos: o depoimento parte da premissa de que a soma das condições “terra + água + trabalho” é igual à *grande produção agrícola* e igual à *solução do dilema nordestino*. Como se sabe, condições favoráveis de pluviosidade presentes em muitas regiões do Brasil não ajudam a reverter o atraso de nossa agricultura (Magalhães, 2000: 146).

### 1.1.3 Enfoques lingüísticos

Passaremos agora a discutir alguns modelos de descrição da realização lingüística dos processos argumentativos. Enfocaremos em primeiro lugar a análise discursiva da argumentação proposta por Schiffrin (1987:17-20), que constitui uma das bases teóricas a fundamentar o presente trabalho. O segundo enfoque é o esquema argumentativo formulado por Gryner (2000), cujas postulações entrelaçam-se à teoria de Schiffrin. Por fim, apresentaremos o método para análise de padrões argumentativos, desenvolvido por Gille (2001), que será utilizado, em parte, na elaboração do modelo argumentativo proposto neste estudo<sup>19</sup>.

#### Schiffrin

No primeiro capítulo de *Discourse Markers* (1987), Deborah Schiffrin analisa como as propriedades do discurso, integradas a um modelo discursivo de coerência – como também a um modelo interacional de comunicação<sup>20</sup> –, podem ser confrontadas em duas áreas específicas da análise do discurso: o estudo da narrativa e o estudo da argumentação. Em sua discussão a respeito do estudo da argumentação, Schiffrin (op. Cit.) refere-se primeiramente a dois modos distintos de discurso argumentativo:

<sup>19</sup> Cf. item 2.3.

<sup>20</sup> Cf. Schiffrin, 1994 (ver item 1.4.1.1).

o monólogo, que possui características do discurso expositivo (por exemplo, explicações), e o diálogo, cujos traços caracterizam os desacordos (isto é, disputas, confrontos e contendas), postulando a seguir que, ainda que essa distinção esteja amparando muitos estudos no âmbito da análise do discurso, a argumentação não parece ser um processo nem puramente monológico nem estritamente dialógico. Ela propõe, então, uma análise discursiva da argumentação que capte tanto suas propriedades textuais – como um monólogo – quanto suas propriedades interativas – como um diálogo. Assim, modifica a posição defendida em trabalhos anteriores (1984<sup>21</sup>, 1985<sup>22</sup>), em que ela havia definido argumentação como “*um discurso através do qual os falantes sustentam posições contrárias*” (Schiffrin, 1987:18)<sup>23</sup>, incorporando, então, à sua concepção de argumentação, as propriedades do monólogo e do diálogo, ou seja, as relações textuais, como também o arranjo, entre posição e sustentação são monológicas, e a organização interacional da disputa (desafio, defesa, refutação, e assim por diante) é dialógica. Central para sua definição é a discussão dos três componentes da argumentação – *posição*, *disputa* e *sustentação* – cujo entendimento requer atenção tanto para os muitos aspectos da organização discursiva quanto para os traços característicos das narrativas.

Ao tratar da *posição*, a autora ressalta que, embora tendo na *idéia* (isto é, nas informações descritivas de situações, estados, eventos e ações no mundo) seu ponto chave, outra parte importante da posição é o *compromisso*<sup>24</sup> do falante com aquela idéia. A demonstração mais simples de compromisso com a idéia dá-se através de uma asserção, ou seja, a reivindicação da verdade de uma proposição. Em demonstrações mais

<sup>21</sup> SCHIFFRIN, D. Jewish argument as sociability. *Language in society*, 13 (3), 1984, p. 311-35.

<sup>22</sup> SCHIFFRIN, D. Everyday argument: the organization of diversity in talk. In: DIJK, T. van (Org.). *Handbook of discourse analysis*. v. 3. London: Academic Press, 1985.

<sup>23</sup> Tradução nossa do texto original: “*In previous work, I have defined argument as discourse through which speakers support disputable positions*” (Schiffrin, 1987: 18).

<sup>24</sup> O *compromisso* será tratado no presente trabalho como o grau de adesão (ou *alinhamento*, cf. Goffman, 1981) que o falante assume em relação a uma posição.

complexas, os falantes indicam sua adesão à verdade da idéia, restringindo ou intensificando o que dizem. No exemplo (1), transcrito a seguir, podemos observar como o entrevistador BS atenua a impositividade do seu ponto de vista, fazendo uso dos marcadores discursivos “quer dizer” (linha 3) e “vamos dizer” (linhas 4 e 5), que lhe permitem planejar melhor sua fala. Cabe observar também a ocorrência de muitas pausas e o enquadre de pilhéria estabelecido pelos risos de BS, que usa um tom de voz calmo e suave com o intuito de abrandar sua posição. É necessário considerar ainda que o subtópico “Ajuste x Produtividade da universidade” vinha sendo discutido desde o início deste 7º embate<sup>25</sup>, configurando-se como polêmico e ameaçador à imagem do ministro, o que muito contribui para a modalização da fala de BS, cujas estratégias revelam um esforço de evitação do confronto.

Exemplo (1)

Supertópico: Política Educacional  
 Tópico: Ensino Superior  
 Subtópico: Ajuste x Produtividade da universidade  
 Participantes: Ministro Paulo Renato (MPR) e Brasília Salles Jr. (BS)

1 BS: sabe o que é ministro? é que nunca quase se escuta o ministro ou autoridades ministeriais  
 ⇒ falarem de melhores doutores ... falam em mais doutores ou se falar em eh ... melhor  
 universidade ... eh quer dizer ... a linguagem toda do ministério é uma linguagem ...  
 vamos dizer ... vamos dizer eh ... uma linguagem ... não quero repetir ... mas é uma  
 5 ⇒ linguagem ... vamos dizer ... eh ... de–de–de economista de fato ... (risos) desculpe ...  
 mas eh ... não ... não é porque é o ministro da economia ...  
 (risos)

<sup>25</sup> Cf. item 2.1.1 e anexo 2.

[  
 MPR: não é de economista ... quero dizer o seguinte – quando eu assumi o governo a universidade pública brasileira tinha .. dentro de seus quadros de professores ..  
 ⇒ uma proporção de vinte e dois por cento de doutores apenas .. hoje tem mais de trinta por  
 10 cento .. isso é linguagem de economista? não .. é que eu gosto de – de ver com números  
 ⇒ e as pessoas não podem dizer que eu estou sucateando a universidade e não apresentar  
 ⇒ números ... eh ... eu tenho a obrigação de apresentar números ... isso é ser economista ou  
 é ser uma pessoa racional? olha .. porque números – todos nós temos que trabalhar com  
 15 números ..  
 [  
 BS: ⇒ é que a gente nunca escuta o ministério falar em ter melhores doutores ... é sempre mais doutores..

MPR: mas como que não? como que não ... se nós avaliamos o ... se nós reavaliarmos a pós-graduação ... mudamos totalmente a pós-graduação ... a avaliação – o critério por quê?  
 20 para ter melhores doutores – não apenas mais doutores, certo?

(2º embate; turnos 154-157)

A posição (implícita) “*falta ao ministério um projeto positivo de uma universidade de qualidade*” é reintroduzida pelo entrevistador BS, ou seja, sua posição é que a gestão de MPR estaria preocupada em fazer um

“ajuste” na universidade, já que “nunca quase se escuta o ministro ou autoridades ministeriais falarem de melhores doutores .. falam em mais doutores” (linhas 1-2). A asserção é reformulada pelo entrevistador, que faz uso dos marcadores “quer dizer” (linha 3) e “vamos dizer” (linhas 4 e 5) para introduzir uma paráfrase, enquadrando a linguagem do ministério como característica da área econômica: “.. mas é uma linguagem .. vamos dizer .. eh .. de-de-de economista de fato” (linhas 3-5). Em seguida, BS “brinca” a respeito de um questionamento levantado anteriormente, neste mesmo embate, quanto à adequação de MPR ao cargo de ministro da educação, sendo que o uso dos risos e o pedido antecipado de desculpas pela analogia, nas linhas 5 e 6, “(risos) desculpe ... mas eh ... não ... não é porque é o ministro da economia ... (risos)” também contribuem para o alinhamento de neutralidade adotado pelo entrevistador ao estabelecer sua posição.

Schiffrin identifica ainda outra parte da posição, a sua *representação*, em outros termos, o estilo adotado pelo falante para apresentar a idéia. Citando Labov (1972)<sup>26</sup>, Schiffrin ressalta que as posições são frequentemente apresentadas verbalmente num estilo que este autor denomina *soapbox style*: o falante altera o tom de voz, aumentando o volume; mantém o turno por um longo período; e parece estar falando para uma platéia maior do que a que está na presença imediata dele Levando-se em conta que as posições, embora muitas vezes representem convicções pessoalmente seguras sobre o mundo, podem também representar convicções sobre o modo como o mundo deveria ser, não é surpresa que o ministro, ao defender sua posição, na maioria das vezes, adote um estilo verbal com o qual ele parece estar se dirigindo a um grande auditório. Tampouco é surpresa que a representação de tais reivindicações não só pode revelar idéias, como também valores morais e reivindicações de competência e de caráter.<sup>27</sup> Assim acontece em (1), pois o turno de MPR, além de ser dito em tom de oratória (linhas 7-15), funciona também como

representação da competência do ministro à frente da educação, mais especificamente nas linhas 7 a 9, onde ele exemplifica: “quando eu assumi o governo a universidade pública brasileira tinha .. dentro de seus quadros de professores .. uma proporção de vinte e dois por cento de doutores apenas .. hoje tem mais de trinta por cento ..”.

Esta terceira parte da *posição*, em nossa análise, será tratada como integrante daquilo que Schiffrin denomina como *compromisso*, visto que o mesmo engloba, a nosso ver, questões relativas a estilo ou “tom”, se este componente é tratado como *alinhamento*.

Ao tratar da *disputa* em relação a uma posição, Schiffrin ressalta que os indivíduos podem orientar sua oposição para qualquer um (ou mais) de seus elementos: um desacordo pode estar centrado no conteúdo proposicional, em seu alinhamento, ou em implicações pessoais e morais do desempenho verbal. A autora cita Labov & Fanshel (1977)<sup>28</sup>, bem como Pomerantz (1984) para destacar que alguns desacordos são obscurecidos porque são apresentados indiretamente ou mitigados através de dispositivos de mitigação. Além disso, alguns podem ser definidos somente por referência a um esquema (conhecimento de mundo) que os falantes trazem para a interpretação do discurso – referência a uma informação que vai bem além dos significados de superfície do próprio texto.

É interessante notar que, no fragmento apresentado na página 17, MPR inicialmente contradiz a proposição de BS quanto à linguagem do ministro ser “de economista de fato” (linha 5), ao interromper o entrevistador com um desacordo por contradição<sup>29</sup> “não é de economista” (linha 7). No entanto, podemos observar que, na realidade, o alvo da disputa em curso neste fragmento é o “ajuste” deflagrado pelo governo, denunciado, na linha 11, por MPR, ao questionar a posição de BS, explicitando “e as pessoas não podem dizer que eu estou sucateando a universidade”. Em outras palavras, apesar de a disputa explícita no segmento (1) orientar-se para o conteúdo proposicional da posição de BS,

<sup>26</sup> LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In: -- *Language inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

<sup>27</sup> Goffman argumenta que todas as performances têm essa capacidade (Goffman, 1959).

<sup>28</sup> LABOV, W.; FANSHEL, D. *Therapeutic discourse*. New York: Academic Press, 1977.

<sup>29</sup> Cf. Muntigl & Turnbull (1998).

a causa dessa disputa requer referência a um conhecimento de mundo que não é apresentado explicitamente no texto, ou seja, o fato de o projeto do ministério para obter eficiência na universidade não estar centrado na “qualidade” da educação.

O componente final da argumentação é a *sustentação*. Nos termos de Schiffrin (1987), um falante pode sustentar uma posição em qualquer nível em que ela pode ser disputada, explicando uma idéia ou justificando uma asserção. Para a autora, sustentação, em qualquer um desses níveis, pode ser classificada como diferentes atos de fala, isto é, a pessoa pode explicar, justificar, ou defender.<sup>30</sup> Nenhum desses atos de fala está restrito à argumentação: explicações, por exemplo, podem ser usadas para esclarecer, justificativas para se desculpar, e assim por diante. Cada um desses atos de fala, contudo, fornece informação através da qual o falante induz o ouvinte a tirar uma conclusão a respeito da aceitabilidade ou legitimidade/verossimilidade da posição. Schiffrin enfatiza que o exame da sustentação em uma argumentação envolve não somente atos de fala, mas também relações inferenciais entre idéias, acrescentando ainda que em muitas argumentações por ela examinadas, tanto o conteúdo da sustentação quanto a relação inferencial entre sustentação e posição são amplamente variáveis: formas de sustentação diferentes, como a exemplificação pessoal, a analogia, e o apelo à autoridade podem ser interpretadas como validando uma posição.

No exemplo (1), página 17, em que a dicotomia quantidade x qualidade é usada como parâmetro para análise da educação, o entrevistador sustenta a posição “*falta ao ministério um projeto positivo de uma universidade de qualidade*” por meio de relações inferenciais entre “quantidade” e “qualidade”, já que a linguagem usada pelo ministro para caracterizar o projeto de eficiência proposto para a universidade é apresentada em termos quantitativos. É interessante observar que o ministro, ao orientar sua refutação para o conteúdo proposicional do entrevistador, sustenta sua argumentação por meio de dados estatísticos:

<sup>30</sup> Entendemos “defender” como o ato de compromisso que o locutor firma com a idéia, ou seja, o grau de adesão ou alinhamento, nos termos de Goffman (1981).

“uma proporção de vinte e dois por cento de doutores apenas .. hoje tem mais de trinta por cento ..” (linhas 9-10), o que corrobora a posição de BS quanto à linguagem usada pelo ministério. O enquadre de MPR quanto à apresentação de números, nas linhas 13-15, “eu tenho a obrigação de apresentar números (...) todos nós temos que trabalhar com números” possibilita ao entrevistador retomar a sustentação, como pode ser visto nas linhas 16 e 17: “é que a gente nunca escuta o ministério falar em ter melhores doutores ... é sempre mais doutores”. Dessa vez, o ministro reage com exemplificações das políticas de avaliação das universidades (linhas 18 e 19), que sustentam a posição de que o ministério da educação está preocupado com a qualidade do ensino superior: “se nós reavaliemos a pós-graduação ... mudamos totalmente a pós-graduação ... a avaliação”. Observa-se, então, que diferentes formas de sustentação podem contribuir para a defesa de uma posição.

Finalizando sua discussão, Schiffrin adverte que, se analisarmos a estrutura (ou sintaxe) do discurso fora da análise do significado que é produzido (semântico e pragmático) ou das ações que são executadas (a força ilocucionária<sup>31</sup>), e fora também da visão de tais propriedades como realizações recíprocas do falante e do ouvinte através de ações coordenadas, poderemos ficar muito distantes da compreensão de qual qualidade (ou qualidades) distingue o discurso de uma coleção fortuita de sentenças, proposições e ações.

### Gryner

Destacamos aqui a pesquisa de Helena Gryner (2000), cujo trabalho a respeito das seqüências argumentativas situa-se na intersecção de duas vertentes complementares: a Análise da Conversação (Schiffrin, 1987) e a Retórica (Aristóteles, Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1983<sup>32</sup>). Baseando-se

<sup>31</sup> Segundo Janet Holmes (1984), “a intensidade com que o objetivo ilocucionário do ato de fala é apresentado”. *Journal of Pragmatics*, 8 (3), p. 345-65.

<sup>32</sup> PERELMAN, C.; OLBRECHT-TYTECA, L. *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles. 1983.

em dados obtidos em entrevistas pertencentes ao Projeto de Uso da Língua – PEUL/UFRJ, Gryner propõe a formulação de uma estrutura argumentativa básica, cujas categorias constituintes apresentam-se em constante mutação. Dito em outras palavras, o emprego dinâmico e sistemático dessas categorias funcionais varia de acordo com contextos pragmáticos e sócio-culturais. Com o intuito de identificar os componentes relevantes da estrutura argumentativa, a autora adaptou o enfoque qualitativo desenvolvido por Labov e Waletzky (1967)<sup>33</sup> para identificação dos constituintes da estrutura narrativa, fundamentando-se também nas postulações de Schiffrin (1987). A seguir, transcrevemos o esquema argumentativo de Gryner (2000: 100), tal como explicitado pela autora:

**Quadro 1**  
**Categorias constituintes e suas funções**

|   |
|---|
| <p><b>POSIÇÃO</b> (<i>ponto de vista</i>)<br/>(Asserção básica sustentada pelo locutor)</p> <p>(1a) Saúde é um direito que aqui não existe.</p>   |
| <p><b>JUSTIFICAÇÃO / EXPLICAÇÃO</b><br/>(Explicação das causas e razões da posição defendida pelo locutor)</p> <p>(1b) Quer dizer... ela é uma mercadoria que você compra. Você tem ou não tem pra pagar.</p> |

|   |
|---|
| <p><b>SUSTENTAÇÃO</b><br/>(evidência que sustenta a posição do locutor)</p> <p>a- Evidência formal (especificação)<br/>(Apresentação de aspectos particulares e/ou alternativos da posição)</p> <p>(1c) Se você não tiver, você tem que se virar.</p> <p>b- Evidência empírica (exemplificação)<br/>(Ilustração da posição através de fatos concretos).</p> <p>(1d)[Por exemplo, se] Fica doente, cura sozinho ..., morre na fila ou ... vai prum hospital e é maltratado pacas</p> |
| <p><b>CONCLUSÃO</b><br/>(Fecho da argumentação, confirmação da posição defendida pelo locutor com base nas provas apresentadas)</p> <p>(1e) Eu acho que em termos de saúde a gente não tem nada.</p>  |
| <p><b>AVALIAÇÃO (CODA)</b><br/>(“Moral” da história, asserção que expressa a atitude do locutor)</p> <p>(1f) [É horrível]<sup>i</sup></p>   |

<sup>33</sup> LABOV, W.; WALETSKY, J. Narratives analysis: oral versions of personal experiences. In: HELM, J. (Ed.). *Essays on the verbal and visual art*. University of Washington Press, 1967. p. 12-44.

A presença da oração condicional foi o critério utilizado por Gryner para selecionar as seqüências argumentativas analisadas. Ela argumenta que, neste e em trabalho anterior (Gryner 1990), a produção de enunciados

condicionais coincide com os pontos conversacionais em que, explícita ou implicitamente, surge uma posição controversa. Gryner ressalta também que esses enunciados, assim como as posições controversas, ocorrem em contextos que favorecem o desenvolvimento da argumentação. Citando Sweetser<sup>34</sup>, Gryner enfatiza que essas marcas argumentativas, favorecidas principalmente por temas polêmicos, co-ocorrem ainda com outras marcas, como as expressões modais, os atos de fala, o discurso citado, o sujeito genérico e certos marcadores discursivos, e outras de natureza pragmático-discursiva, a entoação dubitativa ou a expressão facial e/ou gestual questionadora (Gryner 2000:99).

Segundo a autora, os resultados de sua pesquisa mostram que, embora haja uma estrutura prototípica, ligada a processos cognitivos universais, as estruturas argumentativas não são estáticas, dependendo sistematicamente dos contextos de uso.

Gille

Continuando a examinar os estudos que tratam da argumentação, colocaremos em foco o trabalho de Johan Gille (2001). Este autor desenvolve uma metodologia analítica de padrões argumentativos em diálogos espontâneos, fornecendo uma descrição contrastiva do estilo comunicativo de falantes suecos e espanhóis, numa abordagem que considera o caráter dinâmico e colaborativo da interação argumentativa bem como a natureza dialógica da comunicação conversacional. Sua análise fundamenta-se, em parte, nos estudos sobre argumentação conversacional, de Jacobs & Jackson<sup>35</sup>, que concebem a argumentação como um tipo de jogo linguístico que inclui “*movimentos e contra-movimentos que se desdobram linearmente [real time]; o movimento de um jogador restringe a gama de movimentos possíveis que o outro*

*jogador poderia realizar, assim como a eficácia desses movimentos*” (Jacobs & Jackson 1982, *apud* Gille).

Gille ampara-se também nas postulações de Eemeren & Grootendorst<sup>36</sup> para definir a argumentação como um processo dinâmico, em que opiniões são negociadas interativamente, considerando os movimentos argumentativos explícitos ou implícitos, cujos domínios, em sua análise, são as unidades de sentido<sup>37</sup>. A opinião, nos termos de Gille (2001: 52), é “*constituída de um conteúdo proposicional (intencional ou negociado) de uma unidade de sentido, a qual é direcionado um movimento argumentativo. A opinião reflete a postura*<sup>38</sup> *do falante.*”

O objetivo fundamental da argumentação é identificado como o estabelecimento de uma postura, refletida em uma opinião expressa explícita ou implicitamente, que prevalece sobre outras posturas/opiniões possíveis ou explicitadas, englobando nessa perspectiva os objetivos interacionais de criar na platéia uma adesão e uma predisposição à ação quanto àquela postura ensejada.

O modelo elaborado por Gille utiliza quatro traços distintivos binários ([+/- novo tópico], [+/- acordo], [+/- informação nova], e [+/- postura]) como base para a definição de nove categorias, ou tipos de movimentos argumentativos<sup>39</sup>, os quais se dividem em quatro grupos básicos: 1) as opiniões (opiniões iniciais (OPIN), opiniões associadas (OPAS), opiniões que resumem, repetem ou renovam uma seqüência

<sup>36</sup> EEMEREN, F. H. van & GROOTENDORST, R. *Argumentation, communication, and fallacies*. A pragma-dialectal perspective. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1992.

<sup>37</sup> O autor ressalta que, embora haja diversas definições quanto à noção de *unidade de sentido*, elas geralmente coincidem em incorporar um conjunto de características pragmáticas, sintáticas e prosódicas. Amparando-se principalmente em Soskin & John (1963) e Linell (1996), Gille opta por noções pragmáticas e conversacionais ao definir sua unidade de análise.

<sup>38</sup> De acordo com Gille (2001: 90), “*o falante pode assumir uma postura positiva, negativa ou neutra em relação a uma opinião. Assumir uma postura significa que o falante se responsabiliza pela opinião, comprometendo-se com ela*”. O autor remete a van Eemeren et al (1996: 3), traduzindo “standpoint” ou “point” como *postura*.

<sup>39</sup> O autor define movimento argumentativo (MA), em sentido amplo, como: “*o ato de assumir, mediante o dito, uma postura em relação a uma opinião*” (Gille, 2001: 52).

<sup>34</sup> SWEETSER, E. *Form etymology to pragmatics*. Metaphorical and cultural aspects of semantic structure. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

<sup>35</sup> JACOBS, J.; JACKSONS, S. Conversational argument: a discourse analytic approach. In: COX, J. R.; WILLARD, C. A. (eds.). *Advances in argumentation theory & research*. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press, 1982.

argumentativa anterior (OPRE)); 2) as reações (aceitação (ACEI), rejeição (RECH)); 3) as sustentações (apoio (APOI), refutação (REFU)); 4) as concessões insuficientes (apoio/aceitação (PROI) e refutação/rejeição (CONI) insuficientes). A análise inclui, ainda, dois tipos de movimentos não argumentativos: os esclarecimentos (ACLA) e os pedidos de informação adicional (PEIN). Estes movimentos argumentativos serão retomados no item 2.2.2.

Na seqüência, trataremos dos conceitos de enquadre e tópico discursivo, noções fundamentais para o desenvolvimento do presente trabalho.

## 1.2 Enquadre e tópico discursivo

O conceito de enquadre (*frame*) está associado à organização da experiência: enquadres afetam a forma como interpretamos (ou reinterpretamos), lembramos, e categorizamos aquilo que conhecemos, bem como o que dizemos, como tencionamos dizê-lo, a maneira como o outro percebe o que é dito, e como co-construímos atos (lingüísticos ou de outra natureza), conforme Ribeiro & Hoyle (2002: 36). Constitui uma noção importante para a questão “o que está acontecendo aqui e agora”, tendo o termo *enquadre* sido adotado por diversas disciplinas, tais como a Antropologia, a Psicologia, a Sociologia, a Inteligência artificial e a Lingüística. Assim como os enquadres, o tópico, por sua vez, constitui um componente chave na definição de fronteiras contextuais, auxiliando a definir uma situação interacional. Nos termos de Ribeiro & Hoyle (2002: 40), “*tópicos influenciam e são influenciados pelos enquadres interacionais*”. Na análise de uma fala-em-interação, perceber qual é o tópico, por que ele é relevante, e quais participantes o desenvolvem nos auxilia a entender como enquadres específicos são criados e sustentados. Além de servir como pista para identificação de enquadres, a noção de tópico é importante também em função de exercer o papel de um dos elementos organizadores do discurso.

Trataremos, a seguir, item 1.2.1 do conceito de enquadre – associado à noção de *footing* (Goffman, 1981) –; na seqüência, item 1.2.2, apresentaremos a concepção de tópico discursivo aqui adotada.

### 1.2.1 Enquadres e alinhamentos

Como já mencionado, o termo *enquadre* tem uma distribuição ampla, ocorrendo nos trabalhos de Bateson e Frake na Antropologia, Schank e Abelson na Psicologia, Hymes e Goffman na Sociologia, Minsky na Inteligência Artificial, e Fillmore na Lingüística. Junto ao conceito de enquadre, Goffman (1981) desenvolve a noção de *footing*, que caracteriza o alinhamento, ou a postura, que os falantes exercem em relação à produção e à recepção de enunciados. Em outros termos, *footings* caracterizam o aspecto dinâmico dos enquadres e, sobretudo, sua natureza discursiva.

Na seqüência, apresentamos um desenho do estado da arte sobre a análise de enquadres, tratando em seguida do conceito de *footing*. Convém ressaltar que o item seguinte é baseado nas considerações de Tannen (1979) e no estudo realizado por Tannen & Wallat (1987, *apud* Ribeiro & Garcez, 1998).

#### 1.2.1.1 Uma breve história do termo enquadre

No decorrer da década de setenta, vicejaram no mundo científico estudos e teorias convergentes quanto à noção de *enquadre* (*frame*): trata-se da idéia de que bases de conhecimento sobre o mundo são indispensáveis para a construção do significado da informação. Áreas tais como Lingüística, Inteligência Artificial, Psicologia, Sociologia, e Antropologia enfocaram essa questão, embora adotando rótulos variados. Assim, nos campos da Psicologia e da Inteligência Artificial, Rumelhart<sup>40</sup>

<sup>40</sup> RUMELHART, D. E. Notes on a schema for stories. In: BOBROW, D. G.; COLLINS, A. M. (Eds.). *Representation and understanding*. New York: Academic Press, 1975.

e Bobrow & Collins<sup>41</sup> escolheram o termo *esquema*, enquanto Schank & Abelson<sup>42</sup> e Abelson<sup>43</sup> preferiram usar *script*. A Linguística, representada por Fillmore<sup>44</sup> e Chafe<sup>45</sup>, também optou pelo uso do termo *esquema* para representar essas estruturas de conhecimento. O termo *enquadre*, embora apareça no trabalho de Minsky<sup>46</sup>, pesquisador da Inteligência Artificial, é mais frequentemente associado às orientações antropológicas de Bateson (1972, *apud* Ribeiro & Garcez, 1998), que introduziu o termo, e à maioria dos trabalhos baseados em suas postulações, incluindo estudos nos campos da Sociologia (Goffman, 1974), Antropologia (Frake, 1977)<sup>47</sup> e Antropologia Linguística (Hymes, 1974)<sup>48</sup>.

Bateson introduziu a noção de *enquadre* para explicar como as pessoas trocam sinais que lhes permitem concordar sobre o nível de abstração e a metamensagem que as mensagens pretendem veicular. Segundo o antropólogo, mesmo os animais usam *frames* para interpretar comportamentos, sinalizando, por exemplo, “isto é uma brincadeira”.

Em contraste com a caracterização antropológico/sociológica de *enquadre* como uma unidade interacional com significado social, Minsky propõe um conceito estático, enraizado no modelo computacional da

Inteligência Artificial. Reconhecendo sua dívida para com Schank e Abelson, Bartlett, Piaget, e outros, Minsky propõe a noção de *enquadre* como um termo total e inclusivo para “*uma dada estrutura que representa uma situação estereotipada*” (Minsky, 1975, *apud* Tannen, 1979: 142). Para Minsky, este termo denota seqüências de eventos como uma festa de aniversário (correspondente ao *script* de restaurante de Shank e Abelson), ou expectativas sobre objetos e lugares (por exemplo, um certo tipo de sala).

Fillmore também faz uso do termo *enquadre*, ajustado para o tratamento de seus dados, estabelecendo uma conexão entre todas essas idéias e a Linguística. Sua tese é que uma análise da linguagem que leve em conta *frame-e-cena* pode elucidar áreas da linguística até agora não exploradas. Ele usa a palavra *enquadre* para “*um sistema de escolhas lingüísticas ... que pode ser associado a exemplos de cenas*” e a palavra *cena* para “*qualquer tipo de segmento coerente de crenças humanas, ações, experiências ou imaginações*” (Fillmore, 1976, *apud* Tannen, 1979).

Por outro lado, Hymes (1974), em seu trabalho sobre a etnografia da fala, no qual ele procura analisar a linguagem como ela é usada pelas pessoas em culturas específicas, inclui *enquadres* como “*means of speaking*”. Assim, com o objetivo de interpretar as elocuições de acordo com a maneira pela qual elas são projetadas, um ouvinte deve saber em que *enquadre* está operando, isto é, se a atividade na qual ele está engajado é um jogo, uma imitação, uma conversa, uma conferência, para especificar apenas poucas possibilidades familiares a nossa cultura. A noção de *enquadre* determinada culturalmente é consoante com o termo usado por Goffman (1974) e Frake (1977).

Frake (op. Cit.) amplia a análise lingüística, em sentenças isoladas, para sua aplicação a seqüências de trocas conversacionais. Ele opõe à noção estática de *enquadres*, um modelo interativo, e esta é uma

<sup>41</sup> BOBROW, D. G.; COLLINS, A. M. Some principles of memory schemata. In: -- (Eds.). *Representation and understanding*. New York: Academic Press, 1975.

<sup>42</sup> SCHANK, K. C.; ABELSON, R. P. *Scripts, plans and knowledge*. Cambridge: Artificial Intelligence Lab., 1975.

<sup>43</sup> ABELSON, R. P. Script processing in attitude formation and decision-making. In: CARROL, A. J.; PAYNE, J. W. (Eds.). *Cognition and social behavior*. Hiltthdale: Librace Erbaum Associates, 1976.

<sup>44</sup> FILLMORE, C. J. The need for a frame semantics within linguistics. In: -- *Statistical methods in linguistics*. Stockholm: Skriptor, 1976.

<sup>45</sup> CHAFE, W. The recall and verbalization of past experience. In: COLE, K. W. (Ed.). *Current issues in linguistic theory*. Bloomington, Indiana: Indiana Press, 1977.

<sup>46</sup> MINSKY, M. A framework for representation knowledge. In: WINTSON, P. H. (Ed.). *The psychology of computer vision*. New York: McGraw Hill, 1975.

<sup>47</sup> FRAKE, C. O. Plying frames can be dangerous: some reflections on methodology in cognitive anthropology. *The quartely newsletter of Institute for Comparative Human Development*. The Rockefeller University, 1977, p. 1-7.

<sup>48</sup> HYMES, D. Ways of speaking. In: BAUMAN, R.; SHERZER (Eds.). *Exploration in the ethnography of speaking*. London: Cambridge Univ. Press, 1974.

abordagem básica para o trabalho de John Gumperz (1977)<sup>49</sup> e outros etnógrafos da fala. Em outras palavras, o aspecto chave dos enquadres é o que as pessoas estão fazendo quando elas falam. Frake discute também a noção de “evento”, que parece corresponder ao que Gumperz (op. Cit.) chama de “atividade” enquanto unidade de estudo: uma atividade interacional que tem significado para os participantes. Assim, a visão antropológica/sociológica enfatiza enquadre como um conceito relacional, mais do que como uma seqüência de eventos.

A lingüista Deborah Tannen (1979) revisa toda essa literatura e sugere que, ainda que adotem nomenclaturas diferentes, subjaz a todos essas áreas de pesquisa a noção de *estruturas de expectativas*, ou seja,

*“aquelas estruturas a partir das quais uma pessoa, com base em sua experiência anterior, numa dada cultura, organiza o conhecimento prévio sobre o mundo e usa esse conhecimento para predizer interpretações e estabelecer relações com relação à informação, eventos e experiências novas”*.<sup>50</sup> (Tannen, 1979:138).

Tannen associa-se posteriormente à psicóloga Cynthia Wallat (Tannen & Wallat 1987, *apud* Ribeiro e Garcez, 1998) e, a partir da concepção de que enquadre, esquema e termos afins podem ser entendidos como estruturas de expectativas, a dupla de pesquisadoras propõe distinguir duas categorias entre esses conceitos interligados, porém distintos. Sugerem, então, o uso do termo *enquadre* com referência aos “*enquadres interativos de interpretação*”, noção que caracteriza o trabalho de antropólogos e sociólogos; e *esquema* com referência à noção de “*estruturas de conhecimento*”, que engloba as pesquisas nos campos da

<sup>49</sup> GUMPERZ, J. Sociocultural knowledge in conversational inference. In: SAVILLE-TROIKE, M. *28 th annual roundtable*. Monograph series on languages and linguistics. Georgetown: Georgetown Univ. Press, 1977.

<sup>50</sup> Tradução nossa.

Psicologia e da Inteligência Artificial. O estudo realizado por elas, em uma situação de exame/consulta médica, descreve, de um lado, como operam as mensagens baseadas na informação pressuposta – os esquemas de conhecimento – e de outro lado, como operam as outras mensagens, estas calcadas nas relações de sentido que os participantes co-constroem em uma interação face a face – os enquadres interacionais. De acordo com as autoras, no caso da análise de enquadres, a questão do registro lingüístico usado pelos participantes, embora importante, precisa ser acrescido de outros elementos subjacentes à utilização deste registro, tais como: a) o enquadre que orienta o uso do registro; b) o tópico do discurso; c) a intenção do falante; e d) a estrutura de participação<sup>51</sup>. Dessa forma, os enquadres sinalizam como os participantes definem a situação em curso e como esta situação interacional os define.

Os fundamentos teóricos da análise de enquadres proposta por Tannen & Wallat (1987) foram traçados por Goffman, em 1981, que desenvolveu um sistema complexo de termos e conceitos para mostrar como os participantes de um encontro face a face sinalizam o que dizem ou fazem, ou sobre como interpretam o que é dito e feito. Dentre esses conceitos, Goffman desenvolveu a noção de *footing*, termo que designa a forma como os enquadres são realizados em uma interação verbal.

### 1.2.1.2 Footing

Goffman introduziu o termo *footing* para caracterizar “*os alinhamentos que escolhemos para nós mesmos e para os outros presentes, expressos na forma como gerenciamos a produção e a recepção de uma elocução*” (Goffman 1981: 128). *Footing* representa, então, o alinhamento, a postura, a projeção do “eu” de um participante na sua relação com o outro, consigo mesmo e com o discurso que está sendo co-construído. *Footings* são introduzidos, negociados, ratificados (ou não),

<sup>51</sup> A estrutura de participação refere-se à interpretação que os participantes fazem, a todo momento, na interação, sobre os direitos e deveres de falantes e ouvintes (Cf. Goffman, 1979).

co-sustentados e modificados na interação, podendo sinalizar aspectos pessoais (uma fala afável, sedutora), papéis sociais (médico/paciente, ministro/jornalista), ou papéis discursivos (entrevistador/entrevistado), conforme Ribeiro & Garcez (1998: 70). Dessa forma, *footing* representa um conceito complexo, que envolve papéis discursivos (formatos de produção e de participação), tom (brincadeira, sério), alinhamentos (postura/grau de adesão ao ponto de vista, posição), alternância de código, etc. (cf. Goffman, 1981).

Os participantes de uma fala-em-interação reenquadram continuamente a construção de suas atividades manipulando *footings*, sinalizados por seus próprios alinhamentos, e reconhecidos e ratificados pelos *footings* do interlocutor. Nos termos de Goffman (1981: 128):

*“uma mudança em footing implica uma mudança no alinhamento assumido por um participante para si mesmo e para os outros presentes, expressa na forma com que ele conduz a produção ou a recepção de uma elocução. Uma mudança em footing é outra maneira de falar de uma mudança no enquadre de eventos”.*

As mudanças em *footing* são constituídas e evidenciadas em grande parte pelas mudanças na “estrutura de participação” da fala, conceito desenvolvido por Goffman (op. Cit.), cujas postulações incluem as complexas relações discursivas presentes nos formatos de produção (relativa ao falante) e de participação (relativa ao ouvinte). Neste trabalho, Goffman decompõe as noções de falante e ouvinte, tratando do falante enquanto *figura*<sup>52</sup>, *animador*, *autor* e/ou *responsável*<sup>53</sup> pelas elocuições que produz, sendo relevantes para este estudo apenas as três últimas categorias. Assim, os falantes podem empregar diferentes formatos de produção em relação a suas contribuições verbais, atuando como: a)

<sup>52</sup> Segundo Ribeiro & Garcez (1998: 90), *figura* é “alguém que pertence ao universo sobre o qual se está falando, não ao universo no qual a fala ocorre”.

<sup>53</sup> O termo usado por Goffman é “*principal*”. Traduzimos “*principal*” por responsável, seguindo a tradução de Ribeiro & Garcez (1998).

*animador* –apresenta-se como mero produtor de seqüências de palavras; b) *autor* – quando seleciona as palavras e os sentimentos que estão sendo expressos, enquanto expressões de fatos, opiniões ou crenças; c) *responsável* – é a pessoa cuja posição ou ponto de vista está sendo expresso na elocução, sendo que, nesse caso, trata-se de uma pessoa que possui um papel institucional socialmente referenciado.

Essas questões serão retomadas no capítulo 4, quando trataremos do comportamento discursivo-interacional dos participantes da entrevista televisiva aqui relatada, além de serem ilustradas na análise dos dados realizada nos capítulos 3 e 5.

Na seqüência, discutiremos a noção de tópico discursivo, um elemento relevante na organização local e global da interação, relacionando-a, a seguir, aos mecanismos discursivos de gerenciamento de tópico na atividade de fala investigada neste estudo.

### 1.2.2 Tópico discursivo

Os estudos sobre tópico discursivo têm enfatizado a complexidade desta noção por envolver fatores como aspectos contextuais, esquemas de conhecimento, conhecimento partilhado, *background* dos participantes e uma rede de pressuposições e de inferências. Apontam também para a dificuldade de se chegar a uma definição formal de tópico, assim como de se propor tipologias ou categorizações seguras, em função da dificuldade de se identificar uma unidade de análise, já que a noção de tópico parece ser construída a partir de diferentes níveis de organização da língua e do discurso. A noção de tópico, portanto, não é um conceito formal, mas operacional.

Vamos adotar aqui a noção de tópico discursivo de Brown & Yule (1983), cujas postulações envolvem a pergunta “*sobre o que se fala?*” (*what is the talk about*), questão associada à mensagem lingüística, funcionando num nível semântico-referencial. Estes autores destacam, contudo, que esse tipo de tópico não pode ser visto apenas como um constituinte do enunciado, mas como uma questão de ordem discursiva, já que não é o enunciado que tem um tópico, mas sim os falantes. Brown &

Yule (op. Cit.) discutem ainda a noção de tópico discursivo em termos de um quadro tópico que abrangeria aspectos do contexto situacional e do contexto – ativados ou refletidos num dado fragmento do discurso – visto serem necessários à interpretação do mesmo. Enfatizam, no entanto, que tal conjunto não é completo, pois há também outros elementos que contribuem para as decisões sobre “*o que se está falando*” e que não se encontram explicitados no discurso. Nesse sentido, qualquer decisão sobre tópico envolve ainda a pergunta “*por que o falante disse o que disse numa dada situação discursiva?*” (Brown & Yule 1983: 77), questão levantada por Coulthard (1977: 76) ao sugerir que, durante uma conversação, os falantes avaliam constantemente aquilo que é dito, em termos de “*Why that now and to me?*”.

No *corpus*<sup>54</sup> analisado neste estudo, pode-se distinguir um supertópico mais amplo, “*Ações do Governo*”, que engloba dois outros supertópicos: “*Política Educacional*” e “*Movimentos Antagônicos ao Governo*”. O supertópico “*Política Educacional*” divide-se em três tópicos: a) “*Ensino Médio*”; b) “*Ensino Superior*”; e c) “*Fundef*”; que, por sua vez, subdividem-se em vários subtópicos.

Baseando nossa análise em Koch (1993: 71-93), tomaremos como exemplo o tópico “*Ensino Superior*”, que contém o subtópico “*Gratuidade x investimentos da universidade pública*”. Observemos o fragmento a seguir:

Exemplo (2)

Supertópico: Política Educacional  
 Tópico: Ensino Superior  
 Subtópico: Investimentos x Gratuidade da Universidade Pública  
 Participantes: Ministro Paulo Renato (MPR) e André Laós (AL)

1 AL: ministro nesse aspecto de investimento .. quer dizer .. a gente eh – o senhor diz que no passado nós investimos .. essa é uma realidade que continua –

1 continua aí quer dizer não é verdade que o Brasil tenha deixado de investir mais no ensino superior do que nos outros ensinos

5 MPR: no âmbito federal .. porque se formos olhar o conjunto não

AL: os .. os dados da Unesco deixaram claro eh .. quer dizer .. a comparação

2 por aluno é gritante com o aluno – aliás os alunos só – só perde pro Paraguai nesse QI – nessa comparação quanto custa um aluno do ensino fundamental e um aluno do ensino superior ..

10 eu .. queria .. um – uma conversa – uma opinião muito franca a esse

3 respeito o senhor é a favor de cobrar mensalidade ehh nas universidades públicas ou não? quer dizer .. a universidade deve ser eh gratuita ou ela deve passar a cobrar de quem pode pagar?

[ MED: eh .. olha essa é uma pergunta .. eh .. só um pouquinho pra dar um

4 15 espacinho para o telespectador aqui ... que tem muitas perguntas ... e essa também é a pergunta de Luiz Cordeiro Júnior de 35 anos .. casado .. de Piracicaba interior de São Paulo

5 MPR: esse .. esse é um tema que é muito polêmico e é uma questão muito delicada não é? por quê? porque se a gente olha assim .. de uma maneira

20 geral .. quer dizer – assim porque uma pessoa um jovem que pagou toda

6 a sua an .. o seu ensino médio numa escola particular .. de repente deixa de pagar porque entrou na melhor universidade não é? eh .. então

<sup>54</sup> Cf. anexos 2 e 3.

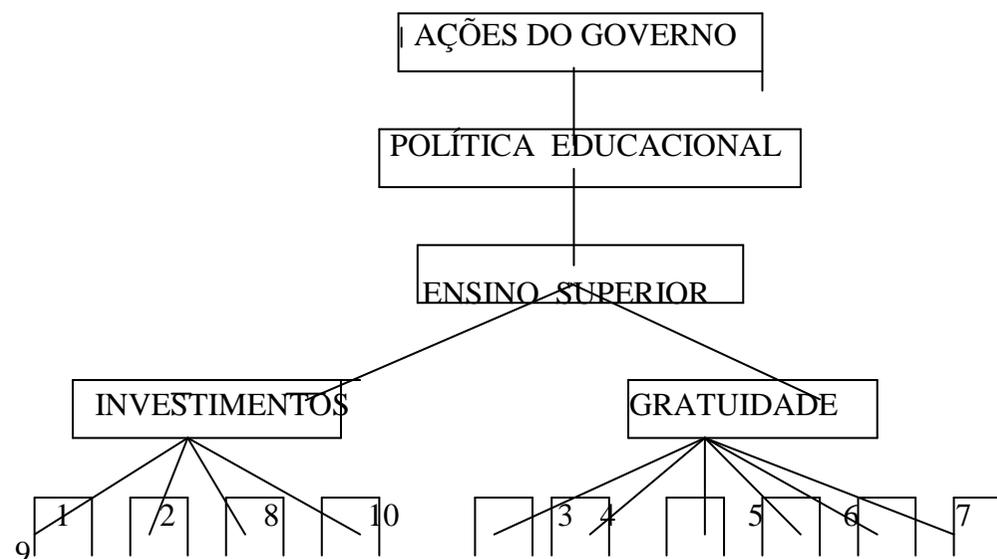
7 > isso é realmente uma questão de justiça  
 e eu acho que esse é um tema que .. se imporá na  
 discussão brasileira nos  
 25 próximos anos .. agora .. nesse momento .. se me  
 perguntarem .. esse é o  
 maior problema da universidade pública? .. não é .. o  
 maior problema da universidade pública é o que você evocou .. o  
 problema do custo .. é o  
 8 problema da ineficácia da ineficiência .. isso precisa ser  
 corrigido primeiro .. então por isso é que nós temos – a nossa idéia é  
 vincular todo  
 30 o recurso pra universidade .. recurso público .. sem  
 entrar em – na discussão do – do – do ensino pago ou não – vamos fazer  
 com que a universidade pública tenha mais alunos que seja mais eficiente  
 que baixe seu custo através da política de autonomia universitária e de  
 dirigir as verbas para a universidade em função do seu produto e isso já  
 está sendo feito

AL: [ para depois começar a cobrar ..  
 9 MPR: isso não – o problema .. o problema – o problema é que  
 .. além disso ..  
 AL: [ quer dizer que o senhor não é  
 contra a questão da cobrança?  
 > MPR: eu acho que é um tema mui – mui .. haverá discussão ...  
 eu acho que ...  
 40 nesse momento ... eu tenho a responsabilidade de ver o  
 que que é mais ..  
 10 o que que é prioritário .. prioritário nesse momento é  
 tratar da maior eficiência do ... do uso do recurso da universidade pública  
 .. recurso público .. não é?

(4º embate; turnos 49-56)

Examinemos primeiramente o subtópico “investimentos”: ele é constituído pelos segmentos 1, 2, 8, e 10 assinalados no texto. Trata-se de segmentos não contíguos no nível linear, já que, entre eles, existem segmentos pertencentes ao subtópico “gratuidade”: os segmentos 3, 4, 5, 6, 7 e 9. Isto pode ser visualizado no gráfico a seguir.

Gráfico 1. Quadro tópico



### Legenda

1. Investimentos Ensino Superior X Investimentos Ensino Fundamental (L.1)
2. Custo do aluno Ensino Superior X Custo do aluno Ensino Fundamental (L. 6)
3. Questionamento de AL quanto à opinião de MPR sobre a cobrança de mensalidades nas universidades públicas (L.10)
4. Questionamento de um telespectador sobre a gratuidade da universidade pública (L.14)
5. Complexidade da questão: tema polêmico e delicado (L. 18)
6. A gratuidade como questão de justiça (L. 20)
7. Gratuidade: tema para discussão futura (L. 24)
8. Problema maior: custo e eficiência da universidade pública (L. 26)
9. Questionamento de AL quanto à opinião de MPR sobre a cobrança de mensalidades nas universidades públicas (L. 36)
10. Prioridade quanto à eficiência do uso do recurso público aplicado na universidade(L.39)

Observe-se que, neste trecho da entrevista, a subordinação dos segmentos tópicos não se dá de forma linear: o segmento tópico “questionamento de AL quanto à opinião de MPR sobre a cobrança de mensalidades nas universidades públicas” retoma o subtópico “Gratuidade”, aparentemente encerrado. A este, segue-se o segmento tópico “prioridade quanto à eficiência do uso do recurso público aplicado na universidade”, que, por sua vez, retoma o subtópico “Investimentos”.

Note-se também que estes segmentos tópicos podem ainda subdividir-se em outros segmentos de nível hierarquicamente inferior. Por

exemplo, o segmento 8, “problema maior: custo e eficiência da universidade pública”, compõe-se de dois segmentos: a) vinculação do recurso público à produção da universidade; b) política de autonomia universitária.

Ao tratarmos o tópico discursivo como um elemento estruturador do discurso, consideramos necessário discutir também os mecanismos discursivos de gerenciamento de tópico na entrevista televisiva aqui relatada, o que será feito no item a seguir.

#### *1.2.2.1 Ações tópicas e papéis discursivos*

Baseando-nos em estudos sobre entrevistas de emprego (Silveira, 1998, 2000), tentaremos identificar e analisar as ações tópicas e os papéis discursivos dos participantes na atividade de fala sob análise no presente estudo. Tendo em vistas as principais ações tópicas: introdução, desenvolvimento, encerramento de tópico e subtópico e os papéis discursivos de mediador, entrevistador e entrevistado, são aqui apresentadas algumas ações tópicas, vistas como caracterizadoras do comportamento verbal desses participantes.

No contexto interacional aqui investigado, os entrevistadores e a mediadora são legitimados, por seus papéis institucionalizados, para introduzirem todo e qualquer tópico que julgarem pertinentes, além de exercerem o papel de avaliar a credibilidade e a “completude” das informações oferecidas pelo entrevistado. Observa-se também que os entrevistadores podem também reintroduzir tópicos dos quais o entrevistado se evadiu ou nos quais a argumentação apresentada pelo entrevistado para defender sua posição não ‘convence’ seus interlocutores. Contudo, nos dados aqui analisados, o recurso de introduzir tópicos e subtópicos parece estar também à disposição do entrevistado, que pode ainda reintroduzir tópicos e subtópicos favoráveis a ele. Em função de seu papel discursivo, a mediadora é a responsável pela introdução de tópicos e subtópicos, previstos na agenda tópica que orienta seu desempenho verbal

nas entrevistas, além de representar os interesses do público telespectador<sup>55</sup>.

Os entrevistadores, por sua vez, recorrem às ações tópicas de introduzir e reintroduzir tópicos, além de realizarem pedidos de esclarecimento e de detalhamento de informações. É preciso atentar ao fato de que as informações dadas pelo entrevistado são também avaliadas quanto a sua veracidade, como podemos ver no exemplo (3), abaixo, no qual o entrevistador AL explicita, na linha 5, que não considera verdadeira a posição defendida pelo ministro: “não é verdade que o Brasil tenha deixado de investir mais no ensino superior do que nos outros ensinos”.

Exemplo (3)

Supertópico: Política Educacional  
 Tópico: Ensino Superior  
 Subtópico: Gratuidade da universidade pública  
 Participantes: Ministro Paulo Renato (MPR) e André Laós (AL)

1 MPR: (...) isso é que explica que nós tenhamos no passado  
 investido muito mais em  
 ensino superior do que em ensino fundamental

AL: ministro .. nesse aspecto de investimento .. quer dizer ..  
 a gente eh – o senhor diz  
 que no passado nós investimos .. essa é uma realidade  
 que continua aí ..quer dizer

5 ⇒ não é verdade que o Brasil tenha deixado de investir  
 mais no ensino superior do que  
 nos outros ensinos

(4º embate; turnos 48-49)

<sup>55</sup> Cf. item 1.3.1, exemplo (6).

Observa-se também que o mediador e os entrevistadores geralmente constroem perguntas complexas que contêm componentes múltiplos, a partir dos quais haveria uma gama de possíveis trajetórias na resposta. Dessa forma possibilitam ao entrevistado formular suas respostas focando em determinado aspecto da pergunta, desenvolvendo, assim, subtópicos de seu interesse, algumas vezes “fugindo” ao tópico proposto pelo interlocutor.

É interessante notar que o mediador, ao assumir o controle sobre a ação de iniciar os segmentos que compõem o programa *Roda Viva*, adquire, por conseguinte, controle sobre a introdução de tópicos, podendo selecionar o tema que será discutido primeiramente. Ressalta-se, no entanto, que, mesmo nestas situações, o entrevistado parece ter o controle sobre o tópico a ser respondido, ao escolher, dentre as múltiplas facetas da pergunta, o componente que deseja desenvolver. Isso é particularmente evidente no exemplo (4), transcrito a seguir, no qual o entrevistado seleciona, na fala do interlocutor, o aspecto a ser respondido.

Exemplo (4)

Supertópico: Política Educacional  
 Tópico: Ensino Médio  
 Subtópico: Reforma do Ensino Médio  
 Participantes: Ministro Paulo Renato (MPR) e Mediadora (MED)

1 MED: ministro .. eh .. eh – dessas observações que nós  
 fizemos na abertura do programa talvez a mais ..  
 eh .. problemática delas seja essa de que ..

⇒ o número de alunos .. eh .. o número de brasileiros  
 entre dezoito e vinte e quatro anos matriculados em  
 escolas é pequeno né?

5 eh .. ele é ainda menor se a gente considerar apenas  
 os alunos matriculados efetivamente no ensino  
 superior que é onde esses alunos de dezoito a vinte e

quatro anos e meio deveriam estar .. eh .. no entanto já seria bastante desejável

(1º embate; turnos 1-3)

10 se esses alunos entre dezoito e vinte e quatro anos estivessem completando o ensino médio e o ensino médio talvez seja a batalha que o senhor tenha a travar .. eh .. daqui pro resto desse governo ... o senhor disse que – que quando anunciou a reforma no ano passado mencionou que seria um programa para cinco anos e eu gostaria de saber então .. antes de mais nada ... pra começar .. eh ... qual a situação da reforma do ensino médio ... eh .. eu sei que há apenas cinco estados até agora ..

15 infelizmente apresentaram os seus progra – planos de reformas que seria fundamental pra terem acesso ao dinheiro .. eh .. o empréstimo do BID – esses estados são São Paulo Ceará Bahia Pernambuco e Goiás .. gostaria então que o senhor começasse dizendo quais são os programas que a reforma do ensino médio tem feito

20 MPR: ⇒ eu – eu queria começar com uma análise do primeiro dado que você mencionou porque eu acho que é muito sintomático .. eu vi esse dado de dezoito a vinte e quatro anos apenas quarenta por cento das crianças – dos jovens estão na escola nós temos a mania no Brasil de enfatizarmos os dados piores possíveis não é

25 ⇒ eu – eu gostaria de enfatizar outros dados ..

MED: ⇒ hum hum

MPR: ⇒ noventa e seis por cento das crianças de sete a catorze anos estão na escola e oitenta e cinco por cento dos jovens de quinze a dezessete anos estão na escola ..

Em (4), o entrevistado inicia sua resposta, na linha 20, “eu – eu queria começar com uma análise do primeiro dado que você mencionou”, tomando como alvo a asserção introduzida pela mediadora, na linha 3, como informação prévia para a pergunta: “o número de alunos .. eh .. o número de brasileiros entre dezoito e vinte e quatro anos matriculados em escolas é pequeno né”, para introduzir, na linha 25, o segmento tópico “dados positivos da educação”, que é desenvolvido a partir da linha 27. É interessante notar que, embora o entrevistado não tenha se atido ao tópico especificado na pergunta da mediadora, esta sinaliza, através de um *backchannel*: “hum hum”, na linha 26, que o ministro deve continuar falando.

Destaca-se, contudo, que os entrevistadores e a mediadora usam freqüentemente o recurso da interrupção para encerrar o tópico do entrevistado, ou para reintroduzir tópicos ou subtópicos. Isso talvez aconteça por que as respostas do ministro são elaboradas normalmente de forma expandida<sup>56</sup>, dessa forma possibilitando um maior controle, por parte dele, sobre a possibilidade de introdução de informações que adquiram o *status* de tópico conversacional. Assim, o recurso utilizado pelos interlocutores do entrevistado para tomar o turno – e introduzir ou reintroduzir subtópicos –, é, via de regra, a interrupção. Essa ocorrência de respostas expandidas nas elocuições do entrevistado também torna possível a “fuga” ao tópico da pergunta, através de digressões, perguntas retóricas ou reformulações.

Considerando-se o papel discursivo de entrevistado, o ministro realiza as ações de desenvolver e encerrar tópicos e subtópicos propostos

<sup>56</sup> Silveira denomina “*resposta expandida*” àquela em que os candidatos dizem mais do que é solicitado na pergunta. Tomando como parâmetro a máxima da quantidade de Grice (1975), a autora observa que, no contexto das entrevistas de emprego por ela estudadas, há a expectativa de que os candidatos não se atenham apenas ao conteúdo proposicional da pergunta, havendo, portanto, uma maior ocorrência de ‘respostas expandidas’ (Silveira, 2000: 83).

pelos entrevistadores, além de, freqüentemente, introduzir segmentos tópicos, tais como ‘investimentos governamentais’; ‘realizações do ministério’; ‘dados positivos da educação’; ‘exigência de produtividade e eficiência da universidade’. O principal movimento observado quanto à ação de desenvolver tópicos foi o uso de respostas expandidas por parte do entrevistado, como em:

## Exemplo (5)

Supertópico: Política Educacional  
 Tópico: Ensino Superior  
 Subtópico: Dificuldades nas relações entre ministério e comunidade acadêmica  
 Participantes: Ministro Paulo Renato (MPR) e Brasilis Salles Jr. (BS)

1 BS: *Continuação* quais são as razões que lhe parecem .. anh ..  
 explicar essa enorme  
*do turno 139* dificuldade de lidar .. eh .. eh .. com a  
 universidade

MPR: *Resposta* bom .. é mais difícil lidar com a universidade  
 .. eu fui reitor não é – e o

Fernando foi presidente do DCE na época não  
 é? e é – é .. olha .. eu .. eu ..

5 sim .. eu – foi o período que eu senti a maior  
 dificuldade de – de levar no dia- a-dia as coisas – porque a universidade é  
 difícil .. eu conheço a universidade

.. eu sei que é difícil – mas vamos lá .. eu  
 acho que é uma questão muito

interessante anh .. eu acabo de produzir um  
 livro que não é livro branco .. é

livro azul – porque as pessoas têm essa  
 imagem – o governo fez muito no

10 ensino fundamental mas esqueceu da  
 universidade .. não é verdade não é

verdade ..

⇒ nós temos eh .. dados que mostram mudanças  
 muito significativas na

estrutura do ensino superior vamos lá ..

⇒ o ensino superior nos últim – em quatro anos  
 .. de noventa e quatro a

15 noventa e oito .. se expandiu vinte e oito por  
 cento .. de oitenta a noventa e

quatro havia se expandido só vinte por cento

.. então houve uma expansão

⇒ nós introduzimos uma avaliação – o provão

está aí .. o provão teve muita –

eu tive muita resistência da universidade ...

vocês todos se lembram – pra

implementar o provão – o provão não foi a

coisa mais importante que eu fiz

20 no ministério da educação –

⇒ uma coisa mais importante de tudo foi o

Fundef

.. mas o provão foi o que deu mais polêmica ..

foi uma coisa eh .. foi .. eu (...)

ehh .. assim .. às vezes ameaça física por

causa do provão não é? muito

bem .. tivemos mas implantamos o provão ..

25 ⇒ mudamos a forma de credenciamento do  
 sistema de ensino superior –

o sistema de ensino superior era um sistema

que credenciava uma vez – de

uma vez por todas .. nunca mais – aquela  
 universidade que tinha o direito de  
 funcionar – funcionava o resto da vida ... hoje  
 não – hoje a universidade  
 funciona por cinco anos – ela tem que se  
 renovar e ela .. ao se renovar – ela  
 30 ahn .. nós ahn .. criamos a necessidade da  
 avaliação – que não é só o  
 provão ..  
 ⇒ temos a avaliação temos as visitas dos – dos  
 pares né? então todas as  
 universidades estão sendo submetidas à  
 avaliação – inclusive as  
 públicas .. isso é uma mudança importante ..  
 eh .. nós tivemos ..

35 BS: ⇒ [ mas  
 qual é a raiz das dificuldades?

MPR: eu acho que é um pouco a natureza da ... da  
 ... da universidade não é? a  
 natureza das questões que – que dizem  
 respeito à universidade .. nós  
 estamos lidando com uma – um público que  
 anh .. é muito anh .. muito mais  
 anh .. crítico não é? é um público muito mais  
 exigente que é dos professores  
 40 universitários dos alunos

(3º embate; turnos 139-142)

Considerando-se o exemplo (5), podemos dizer que o entrevistado diz mais do que é solicitado na pergunta, visto que direciona sua resposta para a introdução de dados positivos de sua gestão (linha 12),

exemplificando com a expansão ocorrida no Ensino Superior (linha 14) e para as medidas adotadas pelo governo em relação à educação: introdução do Provão (linha 17); criação do Fundef (linha 21); mudança na forma de credenciamento do sistema de ensino superior (linha 25); avaliação das universidades (linha 32). O ministro afasta-se, dessa forma, do tópico inquirido pelo entrevistador. Este, por sua vez, usa o recurso da interrupção, na linha 35, para reintroduzir a pergunta, sinalizando não estar satisfeito com a resposta do entrevistado.

Assim, embora a especificidade do encontro e dos papéis discursivos imponha aos participantes de uma entrevista certos padrões pré-estabelecidos para o gerenciamento de tópico, no caso da entrevista sob análise constatamos, muitas vezes, a violação desses padrões ou o uso de diferentes recursos discursivo-interacionais para aderir, ou não, aos mesmos.

A seguir, passaremos a focalizar a atividade de fala<sup>57</sup> em que serão analisadas as questões relativas à argumentação.

### 1.3 Atividade de fala: entrevista

Algumas das propriedades que têm sido apontadas como caracterizadoras das entrevistas e, em particular, das entrevistas televisivas serão apresentadas a seguir. Segundo Drew & Heritage (1992), uma das propriedades constitutivas da entrevista é a utilização de um sistema de trocas verbais em que um dos participantes tem o papel institucionalizado de fazer perguntas, enquanto que a outra parte deve esperar – para assumir o turno de fala – que uma pergunta ou questão lhe seja colocada.

Estudos têm demonstrado que uma das formas de os participantes mostrarem que uma interação verbal é uma entrevista é o fato de sustentarem tal orientação em suas condutas, não intervindo na fala do outro, mesmo quando há pausas ou outros tipos de junturas, que seriam

<sup>57</sup> Segundo Levinson, “atividade de fala é qualquer encontro social culturalmente constituído e socialmente reconhecido”. In: LEVINSON, S. A. C. Activity types and Language. In: *Linguistics*. 17, 1979, p.365-99.

posições transicionais adequadas à tomada de turno, em outras atividades conversacionais.

Por outro lado, verifica-se que, quando os participantes de uma entrevista abandonam esta orientação, a entrevista se transforma em confronto, em algum outro tipo de atividade ou em uma versão das conversações casuais. Esta constatação demonstra que o que faz com que uma entrevista seja conduzida ou percebida como tal, não é apenas o fato de ser um encontro institucionalizado ou de haver tal declaração de intenções, mas principalmente porque os participantes não se afastam desta formatação de turnos e destas tarefas pré-alocadas (cf. Agar, 1985<sup>58</sup>; Gonçalves, 1995<sup>59</sup>; Drew & Heritage, 1992, *apud* Silveira, 1998).

Tendo em vista que o ato de fazer perguntas configura-se como um mecanismo organizacional da fala neste contexto interacional, apresentaremos a seguir o trabalho de Sabine Allwinn (1991), que estuda o interrelacionamento dos fatores sociais e de conhecimento na formulação de perguntas. A análise desta autora, ao invés de estar restrita a perguntas constituídas por um enunciado, focaliza porções maiores do diálogo (elocuções interrogativas expandidas): os falantes adicionam argumentos, desculpas ou outras declarações preliminares às perguntas, que podem ser formuladas de diferentes formas. Segundo esta autora, a menos que os falantes usem turnos preliminares para checar ou obter alguma pré-condição, o primeiro turno de uma entrevista inclui pelo menos uma pergunta e, freqüentemente, uma ou mais declarações preliminares, denominadas pela autora *pré-comentários*. Citando Kiefer<sup>60</sup>, Allwinn propõe que, semanticamente, as perguntas diferem dos pré-comentários pelo efeito que elas acarretam ao abrir a estrutura proposicional para ser preenchida pelo interlocutor. As perguntas que consistem somente de uma

estrutura proposicional aberta são chamadas de *perguntas diretas* (ex. ‘Onde está minha chave?’). Nesses casos, os falantes pedem apenas aquela informação que eles necessitam e que eles querem que o interlocutor dê. Por outro lado, as *perguntas indiretas*, nas quais a estrutura proposicional aberta é embutida em outra proposição, são consideradas mais polidas, porque elas possibilitam ao interlocutor esquivar-se de responder (Allwin, 1991: 70).

Segundo Allwinn, os falantes podem escolher entre duas possibilidades de elaboração de pergunta: o uso de perguntas diretas simples ou a formulação de suas elocuções com pré-comentários. A autora destaca que a estratégia mais direta parece estar reservada para situações problemáticas, visto ser esta a formulação escolhida por falantes legitimados para insistir em uma pergunta, quando são confrontados com interlocutores pouco dispostos a cooperar. Mesmo em tais situações, a autora ressalta que a estratégia direta não é a dominante, sendo o modo persuasivo, que usa perguntas complexas, o mais utilizado.

Discutiremos e ilustraremos como se dá a formulação de perguntas no contexto situacional investigado no presente trabalho no capítulo 4. A seguir, situamos o tipo de entrevista objeto deste estudo.

### 1.3.1 Entrevista televisiva

Dentre as pesquisas envolvendo entrevistas televisivas, os estudos de Clayman (1992), Fávero & Andrade (1999), Fávero et al (2000) e Fávero (2001) serão aqui destacados. O trabalho de Clayman por analisar o comportamento discursivo-interacional de entrevistadores e de entrevistados, em entrevistas jornalísticas, mostrando como os participantes assumem seus papéis discursivos, ao fazerem os alinhamentos adequados para tratar de tópicos, muitas das vezes polêmicos, assumindo o distanciamento necessário, e evitando, assim, que o encontro se transforme em confronto. Já os estudos desenvolvidos por Fávero em conjunto com outras pesquisadoras serão enfocados por constituírem recentes e importantes trabalhos centrados em entrevistas de televisão, cuja análise parte dos pressupostos teóricos de disciplinas tais

<sup>58</sup> AGAR, M. Institutional discourse. Text. 5 (3), 1985. p. 147-168.

<sup>59</sup> GONÇALVES, J. C. O Tópico Discursivo no Discurso Institucionalizado. IN: *Investigações*. Recife, (5), 1995, p. 263-285.

<sup>60</sup> KIEFER, F. Questions and attitudes. In: KLEIN, W; LEVELT, W. (Eds.) . *Crossing the boundaries of Linguistics*. Dordrecht: Reidel, 1981.

como a Análise da Conversação, a Linguística Textual e a Sociolinguística Interacional.

Primeiramente consideraremos o estudo de Steven Clayman (1992), que explora a natureza do envolvimento e os vários graus de participação de entrevistadores e entrevistados, valendo-se do conceito de *footing*, introduzido por Goffman (1981) para explicar a natureza do envolvimento e participação na interação social. Clayman (op. Cit.) opera com dois desses formatos, *autor* e *animador*, analisando seu emprego em relação às contribuições verbais de entrevistadores e entrevistados em entrevistas televisivas. Ao analisar a produção verbal dos entrevistadores, Clayman observa que, neste contexto, os entrevistadores assumem diferentes graus de distanciamento das informações ou opiniões que reproduzem. Ampliando o foco da análise, de uma posição centrada no falante (entrevistador), este autor capta também como o entrevistado responde a este alinhamento de neutralidade, isto é, se o ignora, o ratifica ou o contesta. No *corpus* deste autor, tais estratégias não são utilizadas apenas pelo entrevistador: o entrevistado evita tratar as opiniões ou fatos, relatados pelo entrevistador, como expressando sua opinião pessoal, atribuindo a uma terceira parte as elocuções produzidas pelo entrevistador.

Estas questões discutidas por Clayman serão retomadas no capítulo 4, quando trataremos do comportamento discursivo-interacional dos participantes da entrevista televisiva investigada no presente estudo, focando principalmente no ato de perguntar.

A seguir, apresentaremos algumas características específicas da situação de fala analisada por nós, baseando-nos em estudos realizados por Fávero et al (1999, 2000, 2001) a respeito de entrevistas televisivas. As autoras apresentam a tipologia proposta por Edgar Morin<sup>61</sup> para as entrevistas no rádio e na televisão, que distingue entre a entrevista da espetacularização (entrevista-rito e entrevista anedótica) e a entrevista conceitual (entrevista-diálogo, neoconfissão), apontando, de acordo com Morin, para um desdobramento dessa tipologia entre:

- 1 – subgêneros da espetacularização: perfil do pitoresco, do inusitado, da condenação, da ironia intelectualizada;
- 2 – subgênero entrevista conceitual: enquete, investigativa, confrontação/polemização, perfil humanizado.

Podemos caracterizar o programa *Roda Viva*, objeto de nossa análise, como gênero de entrevista conceitual que tende, por vezes, ao debate e ao confronto. A configuração espacial do programa, que adota a técnica do distanciamento entre entrevistadores e entrevistado, e o tom formal, até certo ponto inquisitorial dos entrevistadores, contribuem para a polemização das entrevistas, principalmente quando personalidades da política brasileira são o alvo. Além disso, os participantes trazem para o evento metas múltiplas e nem sempre coincidentes: diferentes esquemas de conhecimento e/ou expectativas interferem nos comportamentos verbais e não verbais, orientando interpretações e inferências, gerando, muitas vezes mal-estar e/ou mal-entendidos.

As autoras apresentam também as considerações de Barros<sup>62</sup> (cf. Fávero & Andrade 1999: 156) sobre os três diálogos instaurados durante a atividade de entrevista televisiva entre:

- entrevistador e entrevistado;
- entrevistado e audiência (público: telespectador);
- entrevistador e audiência.

De acordo com Fávero & Andrade (1999:156-157), as relações entre entrevistador e entrevistado são passíveis de inversão, visto que o entrevistado pode, a qualquer momento, tomar o turno e mudar o tópico discursivo em desenvolvimento, alterando, dessa forma, a direção da entrevista. Contudo, nas relações estabelecidas entre entrevistador, entrevistado e público não há possibilidade de inversão, visto que “o público é construído a partir de traços genéricos, sendo uma espécie de extensão dos papéis do ouvinte”<sup>63</sup>. Cabe ao entrevistador e ao entrevistado

<sup>62</sup> BARROS, D. L. P. de. Entrevista: texto e conversação. Anais do XXXIX Seminários do GEL. Franca: UNIFRAN, 1991. p. 254-261.

<sup>63</sup> As autoras remetem a Goffman (1976) para especificar os ‘papéis do ouvinte’: ouvintes autorizados e solicitados, ouvintes autorizados mas não solicitados e ouvintes por acaso. GOFFMAN, E. Replies and responses. *Language in society*, 5, p. 257-313.

<sup>61</sup> MORIN, E. A entrevista nas Ciências Sociais, na rádio e na televisão. In: MOLES, A. A. et al. *Linguagem da cultura de massa*. Petrópolis: Vozes, 1973.

a tarefa de informar e convencer o público, aliando-se no que diz respeito à comunicação, e opondo-se quanto à conquista desse mesmo público. Assim, em razão de não se perder esse aliado, os participantes procedem a reformulações, preservando ou ameaçando a imagem do outro, embora a participação efetiva do telespectador seja pequena se relacionada ao tempo de participação direta do entrevistador/entrevistado durante o transcorrer do programa (Fávero et al, 2000:70).

Na entrevista analisada no presente estudo, percebe-se também a preocupação dos interlocutores com o público, implícita nas elocuições do entrevistado, que procura construir, no decorrer da entrevista, uma imagem favorável do governo que ele representa, tentando influenciar a audiência, e explícita na fala da mediadora, que, além de iniciar os episódios que constituem o programa citando telespectadores e dando-lhes o espaço de entrevistadores virtuais, algumas vezes interrompe os participantes para introduzir perguntas dos telespectadores e/ou pedir informações que sejam relevantes para o público que está assistindo ao programa *Roda Viva*.

Vejamos o exemplo seguinte, em que a mediadora usa o recurso da interrupção para pedir ao ministro a informação sobre o site a ser acessado para acompanhar a aplicação dos recursos do Fundef nos municípios.

Exemplo (6)

Supertópico: Política Educacional  
 Tópico: Fundef  
 Subtópico: Fiscalização do Fundef  
 Participantes: Ministro Paulo Renato (MPR), Gilberto Nascimento (GN) e Mediadora (MED)

1 MPR: este conselho tem que ter um acompanhamento das contas do prefeito

GN: [ há mesmo .. ou ..  
 [

MED: ministro – dá  
 licença só  
 só um pouquinho ...  
 5 ⇒ eu só queria que o senhor dissesse .. por favor – o site do  
 ministério ..  
 MPR: o site do ministério?  
 MED: ⇒ é .. para que as pessoas pudessem – o senhor sabe?  
 (risos)

(7º embate; turnos 229-234)

Em (6), o pedido de informação, na linha 5, é justificado pela mediadora, na linha 7: “para que as pessoas pudessem” (acessar o site e fiscalizar as contas dos municípios), sendo que, neste contexto, a escolha lexical “as pessoas” caracteriza o público telespectador. Neste exemplo, pode-se verificar o papel desempenhado pela audiência, que atua como elemento propulsor de modificações na interação entre os participantes, visto que é exatamente em função dessa audiência que se desenvolve a interação.

Em Fávero et al (2000), as autoras retomam trabalhos anteriores sobre a entrevista e examinam os papéis discursivos desempenhados pelos participantes, mostrando que, nas entrevistas, tanto o entrevistador quanto o entrevistado cumprem seus papéis, alternando-se nos turnos e contribuindo para o desenvolvimento da interação. As autoras definem os papéis discursivos e os de identidades sociais/institucionais representados pelos interlocutores da entrevista como “o conjunto de direitos e deveres comunicativos associados aos papéis dos interagentes e ao desempenho de uma identidade social” (Fávero et al, 2000:70).

Em relação ao grau de manifestação da co-produção discursiva, segundo o caráter mais dialógico ou menos dialógico do texto, Fávero et al (op. Cit.) consideram que as entrevistas de televisão situam-se em um patamar intermediário entre conversações espontâneas e uma conferência ou aula. Isso porque as entrevistas televisivas, se comparadas às conversações espontâneas, apresentam um grau de dialogicidade menor, isto é, são mais assimétricas. Por outro lado, se relacionadas a uma

conferência, em que, basicamente, apenas um dos interlocutores mantém o turno, a construção textual das entrevistas apresenta menos assimetria interacional (Fávero et al, 2000:68).

Prosseguindo seus estudos focados em entrevistas, Leonor Lopes Fávero (2001) examina a utilização do par dialógico pergunta-resposta (P-R), responsável pela assimetria das entrevistas. Nesse trabalho, a autora mostra que, embora os direitos dos participantes não sejam os mesmos nesta atividade, pois as relações de poder entre eles deixa-os em diferentes condições de participação no diálogo, algumas vezes há inversão de papéis e o entrevistado pode dirigir a entrevista, aprovando ou não a ação do entrevistador (Fávero, 2001: 80). Esse aspecto das entrevistas televisivas também foi observado em alguns trechos de nosso “corpus”, nos quais o entrevistado parece comandar a entrevista, escolhendo como e quando responder:

Exemplo (7)

Supertópico: Política Educacional  
Tópico: Ensino Médio  
Subtópico: Reforma do Ensino Médio  
Participantes: Ministro Paulo Renato (MPR) e Mediadora (MED)

1 MED: *Continuação do* .. gostaria então que o senhor começasse dizendo quais são os programas que a reforma do ensino médio tem feito  
*turno 1*

MPR: ⇒ eu .. eu queria começar com uma análise do primeiro dado que você mencionou

(1º embate; turnos 1-2)

Em (7), apesar de o tópico a ser respondido ter sido especificado pelo entrevistador, nas linhas 1 e 2, o entrevistado seleciona na fala do interlocutor o aspecto que deseja enfocar na resposta. Também no exemplo (8), transcrito a seguir, o entrevistado, que não aceita perder o

turno, recusa-se a responder à nova pergunta, alegando estar respondendo a outras formuladas anteriormente.

Exemplo (8)

Supertópico: Política Educacional  
Tópico: Ensino Superior  
Subtópico: Produtividade x Ajuste da Universidade  
Participantes: Ministro Paulo Renato (MPR) e Guiomar Namó de Mello (GM)

1 MPR: *Continuação do* por isso é que criamos agora – o presidente Fernando Henrique criou o fundo para apoio institucional justamente pra acabar com esses – com os problemas que existem ainda de infra-estrutura dentro da universidade não é?  
*turno 147*

5 ⇒ mas então qual é o estímulo às coisas positivas dentro da universidade não é? eu acho que a gratificação de estímulo à docência vai nessa direção – ela premia o professor ..

GM: [ mas ministro o senhor não acha que é uma utopia? ]

9 MPR: ⇒ só um momentinho

porque eu estou com duas perguntas aqui que eu não quero deixar passar não é?  
(6º embate; turnos 147-149)

Outro aspecto examinado por Fávero diz respeito à função e à natureza do padrão interacional P-R, que, segundo a autora, “*constitui-se em estratégia que acumula efeitos*”, pois o entrevistador pode formular pedidos de informação, confirmação ou esclarecimento e, ao mesmo tempo, usar a pergunta para mudar ou redirecionar o tópico (Fávero, 2001: 96). Ressaltamos que todos os casos da tipologia proposta por Fávero foram encontrados em nosso *corpus*. No entanto, devido à grande incidência de perguntas retóricas na fala do entrevistado, apresentaremos aqui apenas exemplos dessa ocorrência. No fragmento anterior, exemplo (8), o ministro, através de pergunta retórica (linha 5), direciona o tópico para “as coisas positivas” que o governo fez e faz pela universidade. Vejamos os exemplos seguintes, nos quais este recurso também é utilizado pelo entrevistado.

## Exemplo (9)

Supertópico: Política Educacional  
Tópico: Ensino Superior  
Subtópico: Produtividade x Ajuste da Universidade  
Participante: Ministro Paulo Renato (MPR)

1 MPR: *Continuação* é muito importante destacar que na – na universidade nós temos uma  
*do turno 153* política de estimular a universidade a ter mais alunos – mais alunos que eh .. que possam ser alunos de transferência como eu disse ..  
⇒ isso é parte – isso é parte de ajuste? não .. isso é parte que a universidade  
5 tem é que cumprir mai – melhor as suas funções .. a universidade é pública .. não é?  
(6º embate; turnos 153)

## Exemplo (10)

Supertópico: Política Educacional  
Tópico: Ensino Superior  
Subtópico: Produtividade x Ajuste da Universidade  
Participante: Ministro Paulo Renato (MPR)

1 MPR: *Continuação* quero dizer o seguinte .. quando eu assumi o governo a universidade  
*do turno 155* pública brasileira tinha .. dentro de seus quadros de professores .. uma proporção de vinte e dois por cento de doutores apenas – hoje tem mais de trinta por cento ..  
5 ⇒ isso é linguagem de economista? não .. é que eu gosto de – de ver com números e as pessoas não podem dizer que eu estou sucateando a universidade e não apresentar números .. eh .. eu tenho a obrigação de apresentar números ..  
⇒ isso é ser economista ou é ser uma pessoa racional? olha .. porque  
10 números .. todos nós temos que trabalhar com números ...  
(6º embate; turno 155)

Podemos observar nestes fragmentos de fala que o entrevistado, além de fazer uso de perguntas retóricas (exemplo 9, linha 4; exemplo 10, linhas 5 e 9), como recurso para manter o turno, utiliza-se delas para defender-se das acusações de que, por ser economista, sua gestão está promovendo um mero ajuste quantitativo na universidade pública brasileira.

É preciso ressaltar que a atividade de fala sob análise no presente trabalho, embora possua características de entrevista – evidenciadas pela formulação de perguntas, seguidas pelas respostas do entrevistado –,

afasta-se desse desenho global em muitos momentos, transformando-se em um debate em que são disputados pontos de vista antagônicos em relação às questões apresentadas.

### 1.3.2 Entrevista x debate

Poderíamos dizer, então, que a entrevista analisada constitui um gênero híbrido: embora sua organização global seja a de entrevista, apresenta localmente características de debate, visto que há réplica, tréplica, etc. Além disso, ao compararmos as propriedades caracterizadoras de uma entrevista (Drew & Heritage, 1992) com nosso *corpus*, observamos que os participantes, principalmente em momentos de confronto, afastam-se da formatação ideal e das tarefas pré-alocadas desse gênero. Por exemplo, os entrevistadores nem sempre obedecem à norma de não intervir na fala do entrevistado e vice-versa, como em:

Exemplo (11)

Supertópico: Política Educacional  
 Tópico: Ensino Superior  
 Subtópico: Produtividade x Ajuste da Universidade  
 Participantes: Ministro Paulo Renato (MPR) e Marco Antônio Araújo (MA)

1 MA: por falar em quantidade .. voltando a minha pergunta .. agrada ao senhor a quantidade –  
 a relação professor-aluno da escola privada que tem por exemplo cem alunos numa sala de aula .. isso é produtividade?

[  
 MPR: ⇒ não .. a relação em média .. a relação em média é da ordem de vinte ..

5 MA: ⇒ são as faculdades que estão sendo abertas aí

[

MPR: ⇒ vinte e poucos alunos por professor – a relação média tá certo?

[  
 MA: ⇒ média .. média .. é o inferno que estamos vendo por aí  
 (6º embate; turnos 158-160)

O entrevistado interrompe o turno do entrevistador, contestando que a relação professor-aluno seja “cem alunos numa sala de aula” (linha 2), e, em fala sobreposta, tenta estabelecer o parâmetro de “vinte e poucos alunos por professor” como relação média (linha 4). O entrevistador não aceita o parâmetro proposto por MPR, visto que, em sobreposição à fala do entrevistado, continua a exemplificar “são as faculdades que estão sendo abertas aí” (linha 5). O ministro, por sua vez, também com fala sobreposta, reafirma ser “vinte e poucos alunos por professor – a relação média tá certo?” (linhas 6 e 7). O entrevistador tenta, então, interromper novamente o turno de MPR, refutando sua proposição, na linha 8, “média .. média .. é o inferno que estamos vendo por aí”, marcando, com a escolha lexical “inferno”, o agravamento do debate em questão.

Assim, porquanto o programa Roda Viva possuir características que se mesclam às dos debates, apresentaremos neste item breves considerações a respeito da estrutura desse gênero, baseando-nos em estudos realizados por Edelsky & Adams (1990) sobre debates televisivos. Esses autores amparam-se em SSJ<sup>64</sup> para discutir os fatores<sup>65</sup> que regulam

<sup>64</sup> Cf. Sacks, H.; Schegloff, E.; Jefferson, G. A simplest systematics for the organization of turn taking for conversation. In: *Language*, 1974.

<sup>65</sup> De acordo com Edelsky & Adams, existem alguns questionamentos quanto à adequação do modelo de tomada de turno de SSJ para representar o caráter de uma conversação: Power & DalMartello (1986) criticam o modelo de SSJ por ignorarem objetivos, tópicos, mensagens – em resumo, o significado; Duranti (1988) argumenta que, ao ignorar aspectos contextuais (por exemplo, história passada, identidade social), SSJ e outros analistas conversacionais orientados pela etnometodologia da fala podem ter deixado de considerar alguns aspectos cruciais para o entendimento da conversação. No entanto, segundo Edelsky & Adams, em relação a debates e a outros eventos de fala competitivos, o modelo de SSJ parece ser útil.

a fala-em-interação, especificando mais detalhadamente aqueles relacionados à formatação dos debates políticos veiculados pela televisão. De acordo com Edelsky & Adams (op. Cit.), a estrutura do debate é projetada para fornecer uma competição justa entre os debatedores e seu gerenciamento deveria ter igualdade mínima e máxima de controle de turnos e de tópicos. Segundo esses autores, no debate ideal existe um mediador com direitos e responsabilidades específicas. Ele convida o próximo falante e tem o direito de selecionar ele mesmo como próximo falante, mesmo que seu turno consista unicamente de invocar o próximo debatedor. Além disso, é mais provável que mediadores exerçam mais freqüentemente seus direitos de iniciar novos tópicos e de terminar o turno dos outros do que os entrevistadores de noticiários. Embora Edelsky & Adams, nessa análise, estejam tratando de eventos em que há somente dois debatedores e um mediador como participantes, podemos relacionar suas postulações à estrutura organizacional do programa Roda Viva, devido à presença do mediador, a quem cabe abrir e fechar os três quadros<sup>66</sup> que compõem a entrevista, introduzindo novos tópicos ou retomando tópicos anteriores, além de poder interromper os participantes da entrevista para colocar questionamentos de interesse dos telespectadores, como podemos observar no exemplo a seguir.

## Exemplo (12)

Supertópico: Política Educacional  
 Tópico: Ensino Superior  
 Subtópico: Gratuidade da Universidade Pública  
 Participantes: Ministro Paulo Renato (MPR), André Laós (AL) e Mediadora (MED)

<sup>66</sup> O programa “Roda Viva” é constituído por três quadros de entrevistas, separados por dois intervalos comerciais.

- 1 AL: eu .. queria .. um .. uma conversa ... uma opinião muito franca a esse respeito – o  
 senhor é a favor de cobrar mensalidade ehh .. nas universidades públicas ou não?  
 quer dizer ... a universidade deve ser eh .. gratuita ou ela deve passar a cobrar de  
 que quem pode pagar?  
 [
- 5 MED: ⇒ eh ... olha essa é uma pergunta .. eh .. só um pouquinho pra dar um espacinho para  
 o telespectador aqui ... que tem muitas perguntas .. e essa também é a pergunta de Luiz Cordeiro Júnior de trinta e cinco anos .. casado .. de Piracicaba .. interior de São Paulo
- MPR: esse – esse é um tema que é muito polêmico e é uma questão muito delicada não  
 10 é?

(4º embate; turnos 51-52)

A mediadora, via interrupção (linha 5), insere o público telespectador na interação: “só um pouquinho pra dar um espacinho para o telespectador aqui”, reafirmando o tópico questionado por AL, nas linhas 3 e 4, “a universidade deve ser eh .. gratuita ou ela deve passar a cobrar de que quem pode pagar?”, visto ser do interesse da audiência que essa pergunta seja respondida pelo entrevistado.

É digno de nota o fato de que, geralmente, a mediadora intervém na interação quando a situação torna-se demasiadamente tensa, principalmente quando estão sendo discutidos tópicos polêmicos ou que ameacem diretamente o entrevistado, como podemos observar neste exemplo 12, em que o ministro, inclusive, assinala ser o tópico “um tema que é muito polêmico e é uma questão muito delicada” (linha 9).

No próximo item, seguem a parte teórica referente aos aspectos interacionais e argumentativos da atividade de fala analisada no presente trabalho.

## 1.4 Interação e argumentação

É nosso objetivo, nesta parte do estudo, definir os aspectos da interação face a face, tal como é realizada na situação específica de entrevista de televisão, apresentando o modelo de comunicação a ser adotado na análise da atividade de fala em questão. Por estar nosso trabalho vinculado às abordagens da Sociolinguística Interacional e da Análise da Conversação, assumiremos aqui o modelo interacional (Schiffrin, 1994).

As características da argumentação a serem descritas no item 1.4.2 nos auxiliarão a definir o jogo argumentativo da interação aqui estudada, com ênfase no dinamismo deste processo.

### 1.4.1 Interação

Nosso enfoque para o estudo da argumentação é interacional; nós a estudamos como uma atividade que se desenvolve entre dois ou mais participantes em uma situação concreta, levando em conta o dinamismo da interação. Para tanto, tomamos como base analítica o modelo de comunicação interacional proposto por Schiffrin (1994), que é apresentado a seguir.

#### 1.4.1.1 Modelo de comunicação interacional

Neste item, apresentaremos o modelo de comunicação interacional, contrastando-o com os modelos do código e o inferencial, tendo como parâmetros quatro aspectos envolvidos na comunicação: participantes, mensagem, meio e intersubjetividade. Esta resenha fundamenta-se, principalmente, nas postulações de Schiffrin (1994: 391-405) quanto aos modelos de comunicação e sua aplicação nas diferentes abordagens da análise do discurso, sendo que sua inclusão neste capítulo tem como objetivo situar nossa análise dentro do modelo interacional.

Segundo o modelo de comunicação interacional, adotado no presente trabalho, o que subjaz à comunicação é comportamento,

independentemente de ser ou não intencional. Comunicar não implica apenas transmitir um pensamento, manifestar uma intenção, mostrar uma informação; tudo tem valor de mensagem: atividade/não atividade, palavras ou silêncio. Neste modelo, a comunicação não se dá como pressupõe o modelo do código, cuja visão é centrada apenas no domínio do código, tendo o foco no falante, não considerando o julgamento que o ouvinte faz daquilo que ouve. No modelo interacional, o foco deixa de ser a produção e passa a ser a interpretação.

Quanto à questão da intencionalidade, Goffman (1974) propõe os conceitos de “informação dada” vs. “given off”. O primeiro conceito refere-se à informação dada intencionalmente, e o segundo à informação interpretada pelo receptor, mesmo se não houver a intenção de comunicar. A intenção do falante deixa de ser crítica nesse modelo, pois qualquer das intenções arroladas pode vir a constituir o significado da mensagem para um recipiente x, mesmo se esta não tenha sido a intenção do falante. Em outras palavras, o falante, no modelo interacional, não tem a obrigação de mostrar sua intenção, como pressuposto pelo modelo inferencial (cf. Pragmática de Grice<sup>67</sup> e TAF (Searle<sup>68</sup>), *apud* Schiffrin, 1994).

Assume-se, portanto, neste modelo, que uma audiência usa seu conhecimento anterior para construir inferências sobre o significado social/expressivo de uma informação particular (verbal ou não verbal) a que tiver acesso, com base em convenções culturais e sociais. Comparativamente aos outros modelos, a informação é mais dependente do contexto do que no modelo do código. No modelo interacional, uma elocução é uma resposta não apenas a uma informação transmitida numa elocução anterior, mas à situação na qual a elocução anterior está situada e também à situação que a elocução anterior ajuda a criar. O ouvinte descobre significados no comportamento situado do outro e tenta atribuir interpretações variadas (referencial, emotiva, social) a qualquer

<sup>67</sup> GRICE, H. P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, L. L. (Eds.). *Syntax and semantics: speech acts*. v. 3. New York: Academic Press, 1975. p. 41-58.

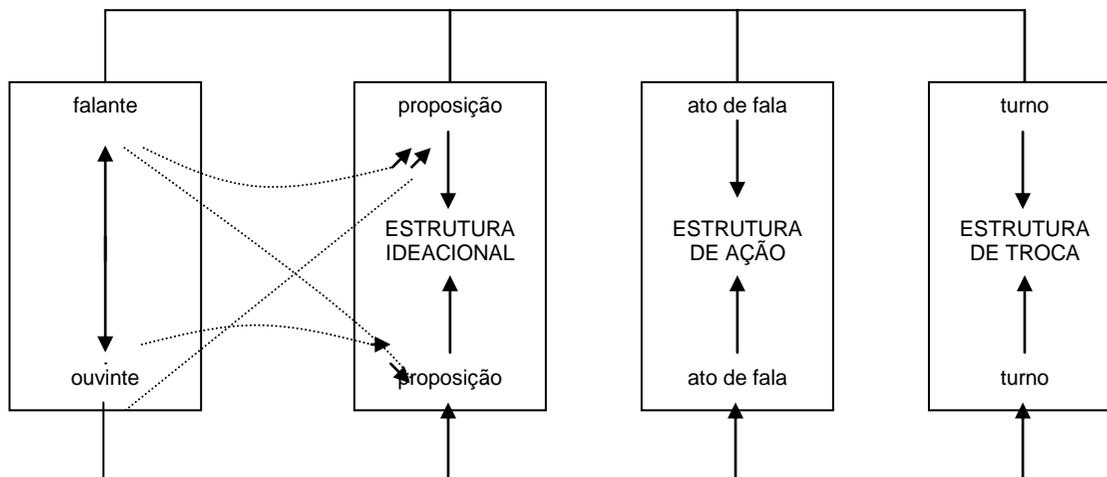
<sup>68</sup> SEARLE, J. R. *Speech acts: an essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

informação que se torna disponível. Esse aspecto aproxima o modelo, aqui adotado, do modelo inferencial, na medida em que este também leva em conta os efeitos sobre o ouvinte (efeito perlocucionário), que pode atribuir sentido a atos/significados não pretendidos. No entanto, opõe-se ao modelo interacional quando atribui aos significados intencionais um papel mais central do que aos significados não-intencionais.

A mensagem, ao contrário do proposto nos outros modelos, não precisa ter como fonte o pensamento ou intenções, sendo que ela emerge da interação entre informação emitida intencional ou não intencionalmente por um ator, considerando-se a forma como essa informação é situada e as interpretações que o ouvinte atribui a ela. Além disso, o princípio da intersubjetividade tem um papel menos marcado e diferenciado do exercido nos outros modelos, já que a meta da comunicação é a realização da interpretação, pelo interlocutor, de uma informação mostrada, sendo que os procedimentos usados para interpretar não precisam espelhar os procedimentos usados para produzir/mostrar (“display”). Assim, o que é interpretado pode divergir do que foi intencionado.

A seguir, apresentaremos o modelo de discurso (Schiffrin, 1994), mostrando os contextos nos quais os enunciados estão indexados.

### ESTRUTURA DE PARTICIPAÇÃO



Os componentes do quadro acima serão detalhados a seguir.

relações tópicas, isto é, a organização de tópicos e subtópicos e seus diferentes níveis, além das relações funcionais entre as idéias. Referem-se aos papéis que as idéias desempenham umas em relação às outras e dentro do texto como um todo. Por exemplo, em um discurso explanatório, algumas idéias podem servir para ilustrar uma generalização ou funcionar como ‘razões’ que dão suporte a uma dada posição.

#### 1.4.1.1.3 Estrutura de ação

As ações são situadas regularmente, em sentido amplo, por serem realizadas por um falante particular para um ouvinte particular, numa situação social particular. Em sentido restrito são também situadas por duas razões principais: i) por emergirem localmente em situações negociadas localmente, em que identidades situacionais podem desempenhar um papel crucial – tal como ocorre com as identidades institucionais; ii) o que ocorre na troca de fala imediatamente anterior pode desempenhar um papel crítico no reconhecimento da ação e influenciar a forma de sua realização.

Convém salientar que as ações não são orientadas apenas localmente e organizadas dentro de uma interação particular, são situadas mais globalmente dentro de uma dada cultura e de conjuntos de pressupostos morais acerca de ser e agir numa dada sociedade ou grupo social.

Os atos de fala, por sua vez, são situados não apenas em termos de identidade dos falantes e do cenário social como também em termos de: a) que ação precede; b) que ação é pretendida; c) que ação deve vir a seguir; d) que ação se segue de fato. Há um padrão e uma previsibilidade para a ocorrência de ações. O termo estrutura chama-nos a atenção para a ordem de ocorrência e para os procedimentos de decisão pelos quais as ordens emergem.

#### 1.4.1.1.4 Estrutura de troca

#### 1.4.1.1.1 Estrutura de participação

A estrutura de participação é uma estrutura de natureza pragmática, devido ao papel central desempenhado por falante/ouvinte em sua negociação. Refere-se aos diferentes papéis que falante e ouvinte podem assumir na interação: a estrutura de produção – relativa ao falante – pressupõe os papéis de *animador, autor, responsável/principal*; enquanto que a estrutura de recepção – relativa ao ouvinte – aponta as posições de *ouvinte-ratificado* ou *ouvinte-não-ratificado, interlocutor- endereçado* ou *ouvinte casual/circunstante*. A relação entre os participantes e destes com os enunciados manifesta-se através das ações, realizadas de forma direta ou indireta; dos turnos, que podem ser reivindicados, disputados ou abdicados; e do grau de adesão às proposições, ou seja, os participantes podem assumir algum compromisso com elas, divergir, ou adotar uma postura de neutralidade em relação ao que está sendo dito.

#### 1.4.1.1.2 Estrutura ideacional

A estrutura ideacional diz respeito à estrutura lingüística, cujas unidades de natureza semântica são proposições/idéias estruturadas de forma monológica e/ou dialógica. São levadas em conta as relações coesivas entre as proposições, já que laços coesivos são estabelecidos quando a interpretação de um elemento em uma cláusula pressupõe informação de outra cláusula, devido a relações semânticas subjacentes a um texto (cf. Halliday & Hasan, 1976<sup>69</sup>). Também são consideradas as

<sup>69</sup> HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

Esta é uma estrutura não-lingüística que “*constitui o resultado dos procedimentos de decisão através dos quais os falantes alternam papéis seqüenciais e definem essas alternâncias, umas em relação as outras. Assim, uma resposta é definida em relação a uma pergunta*” (Schiffrin, 1987: 24). As conversas são organizadas em um sistema de troca de turnos, que inclui pares adjacentes, ou seja, pares de turnos de fala seqüencialmente restringidos, em que a ocorrência de uma parte cria um lugar/posição para a ocorrência de uma segunda parte do par, de modo que a não ocorrência desta segunda parte é vista como uma ausência oficial (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974), como por exemplo nos pares adjacentes pergunta-resposta e convite-aceitação/recusa. As seqüências laterais (reparos, digressões) e as seqüências inseridas (um par adjacente inserido em outro) constituem também unidades de análise da estrutura organizacional da interação.

#### 1.4.1.1.5 Estado informacional

Corresponde ao conhecimento partilhado e ao conhecimento de mundo, inclusive as estruturas de expectativa. Envolve as capacidades cognitivas dos falantes e ouvintes quanto à organização e gerenciamento de conhecimento e metac conhecimento. O conhecimento refere-se àquilo que falante e ouvinte sabem; o metac conhecimento refere-se àquilo que falante e ouvinte sabem sobre seus respectivos conhecimentos ou sobre quais conhecimentos são partilhados, implicando grau de certeza (fonte de informação, menção recente, etc.) e saliência, isto é, nem tudo que é partilhado é relevante no discurso corrente para a produção/interpretação de uma mensagem particular. Assim, apenas parte do conhecimento do falante/ouvinte precisa ser ativado.

O estado informacional não é um componente pragmático, pois, embora envolvendo processos interativos dinâmicos, estes podem ser, diferentemente dos outros, essencialmente cognitivos .

Adotando, então, uma perspectiva interacional de comunicação, exploraremos a seguir aspectos centrais para o estudo da argumentação no contexto interacional aqui investigado.

### 1.4.2 A argumentação interacional

Em resumo, no presente trabalho, a argumentação é percebida como um componente essencial e persistente das interações de fala. Classificar a argumentação como um processo que está virtualmente presente em todas as trocas verbais implica que a argumentação compartilha com a conversação a característica de ser construída de maneira local e interativa. Esta conclusão, assim como a de poder identificar a cada momento as orientações argumentativas no discurso, são decisivas para o modelo argumentativo a ser aplicado no capítulo 3.

Vimos discutindo, até agora, os processos interativos e colaborativos, enfocando dois fenômenos, relacionados entre si. Por uma parte, o fato de os participantes co-construírem o discurso, tentando ser relevantes no contexto imediato, mostra que juntos participam de um tipo de projeto comunicativo (Linell, 1996). Por outra, cada turno cria condições de relevância para o seguinte; ou seja, cada contribuição nova vem restringida pelas anteriores ao mesmo tempo em que restringe os turnos posteriores.<sup>70</sup>

Consideramos, portanto, a argumentação como uma atividade, realizada na interação, na qual os argumentos emergem de uma atividade colaborativa. Na seqüência, conceituaremos argumentação, tal como entendida no presente trabalho. Para tanto, nos reportaremos a Schiffrin (1987, 1990) e a Van Eemeren et al (1997), cujas discussões sobre a atividade argumentativa exercem grande influência em nosso estudo.

#### 1.4.2.1 O conceito de argumentação

<sup>70</sup> Cf. a teoria dos pares adjacentes (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974).

Embora consideremos que haja falas argumentativas em toda troca verbal, incluindo discursos construtores de um estado de coisas, o presente trabalho focará seqüências argumentativas em que há duas versões discursivas para um mesmo estado de coisas no mundo. Dessa forma, para definir argumentação, tomaremos as postulações de Schiffrin (1987), em que a autora define argumentação como “um discurso através do qual os falantes sustentam posições contrárias” (Schiffrin, 1987:18), destacando, assim, o aspecto dialógico da atividade argumentativa. Também consideraremos sua análise do argumentar cotidiano (Shiffirin, 1990), em que ela trata a *opinião* como “uma posição avaliativa e interna de um indivíduo sobre uma circunstância” (Shiffirin, 1990: 244). No *corpus* analisado por esta autora, as *opiniões* são construídas em bases essencialmente emocionais ou pessoais, em detrimento das bases racionais ou impessoais. Em nossos dados, por outro lado, os participantes-argumentadores evitam qualificar suas posições como opiniões, apresentando razões, explicações ou evidências empíricas que justificam seu alinhamento com a posição apresentada. Esta peculiaridade do contexto interacional aqui investigado, assim como a discussão de Shiffirin (1987) sobre os três componentes da argumentação: *posição*, *disputa* e *sustentação*<sup>71</sup>, levou-nos a optar pelo termo *posição* para designar os tipos de movimentos argumentativos que ocorrem na apresentação de uma posição<sup>72</sup>.

Fundamentaremos ainda nosso conceito de argumentação em Van Eemeren et al (1997: 208), que também enfatizam o caráter dialógico do processo argumentativo: “os argumentos não ocorrem somente em pacotes monológicos (como o arranjo entre posição e sustentação); um argumento pode ser também construído na interação entre alguém que apresenta um ponto de vista e alguém que o desafia”<sup>73</sup>. Duas características centrais para o conceito de argumentação são apresentadas por estes autores:

“1) proposições apresentadas como asserções e outras proposições apresentadas como justificação e/ou refutação daquelas asserções;  
2) os argumentos dizem respeito a uma questão que tem dois lados e provêm de dois conversacionalistas: um protagonista que apresenta uma asserção e um antagonista que questiona esta asserção, a contradiz ou nega assentimento a ela”. (Van Eemeren et al, 1997: 209).

Desse modo, o objetivo do falante, na hora de argumentar, consiste em justificar ou refutar uma posição, com vistas a convencer o interlocutor da aceitabilidade ou inaceitabilidade de uma postura<sup>74</sup> frente à posição. Isto é, há dois elementos aqui: uma idéia e um compromisso (ou alinhamento<sup>75</sup>) tomado a respeito da posição.

A princípio, em um nível fundamental, o objetivo central da argumentação consiste em fazer prevalecer um alinhamento, tal como é manifestada na posição. Deve-se ainda considerar que este processo é ocasionado pela existência de um jogo de papéis discursivos, em que distintas identidades sociais expressam posições opostas. Dessa forma, a argumentação é construída a partir de posições que relacionam os participantes mediante movimentos argumentativos que refletem seus alinhamentos frente à posição. Os movimentos argumentativos (MA), por sua vez, constituem elocuições em que há a disputa, ou seja, a criação de posições – expressas ou inferidas – divergentes.

<sup>74</sup> van Eemeren et al (1996: 3) afirmam a esse respeito: “Para que uma elocução constitua a expressão de uma posição, é crucial que a pessoa envolvida possa ser considerada como assumindo uma postura pró ou contra uma determinada proposição”. (Trad. nossa).

<sup>75</sup> Cf. Goffman, 1981.

<sup>71</sup> Cf. itens 1.1.3 e 3.1.1.

<sup>72</sup> Cf. itens 2.3 e 3.1.2.

<sup>73</sup> Tradução nossa.

Pelo que vimos discutindo neste item, nos conduz a formular a seguinte definição de argumentação:

*um processo dinâmico e interativo, mediante o qual são negociada as posições expressas ou inferidas. Esse processo é constituído de movimentos argumentativos, realizados em unidades de construção do turno (UCT).*

Para efeito de análise, consideraremos que uma seqüência argumentativa ocorre quando, em uma primeira posição, um participante da fala-em-interação apresenta uma posição, apoiando-a ou não, e outro participante, em segunda posição, questiona, contradiz ou nega assentimento a esta posição. É importante atentar para o fato de que a atividade de fala estudada aqui, por sua característica híbrida, em que se entrelaçam os gêneros entrevista e debate, pressupõe uma maior ocorrência de posições opostas, ainda mais se considerarmos que o tema persistente em toda a entrevista diz respeito às ações do governo, que são contestadas pelos entrevistadores e defendidas pelo entrevistado. Dessa forma, os tópicos são frequentemente desenvolvidos, tendo em vista, por um lado, o “juízo” dessas ações governamentais e, por outro lado, a “defesa” das mesmas, o que contribui para que argumentos pró e contra sejam lançados no curso da interação. Por isso, é provável que os movimentos argumentativos sejam mais proeminentes aqui do que em formas institucionais de fala-em-interação menos polêmicas. No fragmento seguinte, por exemplo, a intervenção de GN, nas linhas 13 e 14, desempenha uma função argumentativa em relação à discussão sobre o desvio de verbas do Fundef. É uma exemplificação empírica (“tem um desvio de sessenta milhões no Ceará .. de cem milhões no Piauí”) que, neste contexto, tem o efeito argumentativo de apoiar uma posição anterior, ao mesmo tempo em que refuta a posição do entrevistado de que “o Fundef está fechando o caminho da corrupção”.

Exemplo (13)

|  |
|--|
| Supertópico: Política Educacional  |
| Tópico: Fundef   |
| Subtópico: Desvio de verbas  |
| Participantes: Ministro Paulo Renato (MPR), Fernando Rosseti (FR) e Gilberto Nascimento (GN) |

1 MPR: mas vamos voltar ao Fundef .. então esse dinheiro não é .. que ia para outras finalidades hoje está indo para dentro da sala de aula não é?

[

FR: => ou não..

MPR: bom .. – tá porque senão o prefeito perde esse dinheiro ele tem que gastar

5 sessenta por cento de salário .. é obrigado – o Fundef obriga a gastar sessenta

por cento de salário .. os salários de professores em São Paulo – no estado de

São Paulo em função do Fundef aumentaram eh .. de – o piso salarial de cerca de

duzentos e cinquenta reais pra mais de seiscentos reais nestes cinco anos .. no

nordeste os salários aumentaram cinquenta por cento num ano – nos municípios

10 do nordeste .. então o que que aconteceu aqui – nós temos .. eh .. o dinheiro está

indo pra dentro da sala de aula está deixando de ser desviado ..

outra coisa muito importante ..

[

GN: => mas ministro tem um desvio de sessenta milhões no Ceará .. de cem milhões no

Piauí ..

[

15 MPR: mas isso – são quinze bilhões do Fundef.. é claro que hoje há mais denúncias ..

(7º embate; turnos 199-202)

A intervenção de GN, na linha 13, serve de apoio à posição dos entrevistadores “há desvio de verbas do Fundef”, em curso neste embate, e exposto anteriormente, na linha 3, pelo entrevistador FR, que contradiz a evidência da posição do ministro de que o dinheiro do Fundef “hoje está indo para dentro da sala de aula não é?” (linha 2). Observa-se, assim, a cooperação entre os entrevistadores para a construção de uma argumentação capaz de “derrubar” os argumentos colocados pelo entrevistado.

Em uma interação, poderíamos, de modo especulativo, identificar três objetivos interativos básicos sob a perspectiva do falante, além dos objetivos informativos e fáticos: 1) obter a atenção do outro, 2) convencer o outro a compartilhar o mesmo ponto de vista, 3) conseguir que o outro realize determinados atos (ou diga determinadas coisas, cf. Perelman 1982<sup>76</sup>). As estratégias para conseguir o segundo objetivo condizem com o que tradicionalmente se entende por ‘argumentação’; para fazer com que o outro compartilhe nosso ponto de vista, tipicamente, não basta apresentá-lo, é preciso apoiá-lo.

Não obstante, é igualmente relevante o terceiro objetivo, que requer apoio se o outro se opõe a realizar o ato ou se o falante prevê que o outro não o fará, isto é, se o outro não compartilha com o falante o ponto de vista sobre o ato em questão. Sem dúvida, conseguir o terceiro objetivo, isto é, obter a adesão a um mesmo ponto de vista frente ao assunto em questão, depende de haver conseguido o segundo (em cujo

<sup>76</sup> PERELMAN, Ch. *The realm of Rhetoric*. Notre Dame/London: University of Notre Dame Press, 1982.

caso, o ponto de vista compartilhado seria ‘é necessário que X (=você/eu) realize este ato’).<sup>77</sup>

O desacordo, ou seja, a existência de posições opostas, é o elemento fundamental da argumentação no tratamento do fenômeno argumentativo no presente estudo. Se não existisse o desacordo, ou a expectativa do mesmo, não haveria necessidade de argumentar. Em outras palavras, a argumentação será tratada aqui como um processo mediante o qual se resolve um problema na interação, que reside em um desacordo explícito ou esperado. Essa postura está baseada no conceito de pares adjacentes (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974), por um lado, e nas organizações preferidas (Pomerantz, 1984), por outro; cada primeira parte de um par adjacente projeta como resposta uma segunda parte (preferencial). Um pedido supõe uma resposta de concessão e não de negação, uma afirmação supõe uma resposta de aceitação e não de recusa.

A seguir, faremos uma distinção entre nosso objeto de estudo, a argumentação, e o movimento de reparo.

#### 1.4.2.1.1 Argumentação e reparo

No presente trabalho, optamos pela perspectiva da análise da conversação, que distingue entre o *reparo* (movimento específico na conversação, em que os falantes “localizam e substituem uma unidade informativa anterior”, cf. Schiffrin, 1987: 74) e a *argumentação* (negociação de posições<sup>78</sup>). No fragmento (14), abaixo, temos exemplos de ambos os fenômenos: reparo na linha 8, e argumentação nas linhas 9 a 16.<sup>79</sup>

<sup>77</sup> Por razões de poder ou cortesia, não é obrigatório para a realização do ato que o falante tenha apoiado a opinião (‘é necessário que X (=você/eu) realize este ato’) por meio de argumentos.

<sup>78</sup> Ver nossa definição da atividade argumentativa no item 1.4.2.1.

<sup>79</sup> Schiffrin (1987) distingue o reparo alo-iniciado (isto é, iniciado pelo outro) do desacordo, afirmando que no primeiro caso são avaliadas a informação transmitida e a forma em que se transmite (*information output*), enquanto que no segundo caso é o

## Exemplo (14)

Supertópico: Política Educacional  
 Tópico: Ensino Superior  
 Subtópico: Produtividade x Ajuste da Universidade  
 Participantes: Ministro Paulo Renato (MPR) e Brasília Salles Jr. (BS)

1 BS: sabe o que é ministro é que quase nunca se escuta o ministro ou autoridades ministeriais falarem de melhores doutores .. falam em mais doutores .. ou se falar em eh .. melhor universidade .. eh .. quer dizer .. a linguagem toda do ministério é uma linguagem .. vamos dizer .. vamos dizer eh

5 .. uma linguagem .. não quero repetir .. mas é uma linguagem .. vamos dizer .. eh .. de – de – de economista de fato .. (risos) desculpe .. mas eh .. não – não é porque é o ministro da economia .. (risos)

[

MPR: ⇒ não é de economista .. quero dizer o seguinte .. quando eu assumi o governo a universidade pública

10 brasileira tinha .. dentro de seus quadros de professores uma proporção de vinte e dois por cento de doutores apenas .. hoje tem mais trinta por cento .. isso é linguagem de economista? não .. é que eu gosto de – de ver com números e as pessoas não podem dizer que eu estou sucateando a universidade e não

apresentar números .. eh .. eu tenho a obrigação de apresentar números ..

15 isso é ser economista ou é ser uma pessoa racional? olha .. porque números .. todos nós temos que trabalhar com números

(10º embate; turnos 154 e155)

O entrevistador BS inicia afirmando (implicitamente) que a preocupação do ministro não é com a qualidade da educação, visto sua linguagem priorizar termos quantitativos, característica de um economista: “é uma linguagem .. vamos dizer .. eh.. de – de – de economista de fato ..” (linhas 5 e 6). O ministro responde, refutando esta última afirmação na linha 8 (“não é de economista”). A partir daí, o entrevistado passa a argumentar via exemplificação de dados positivos (linhas 9 a 11); uso de perguntas retóricas (linhas 12 e 15), além de explicar que sua posição institucional o obriga a apresentar dados que comprovem a melhoria do ensino “eu tenho a obrigação de apresentar números ..” (linha 14). Ao iniciar sua argumentação, o ministro recorre a uma estratégia de reparo (linha 8) para contradizer o termo usado por BS; este movimento não é argumentativo por si mesmo, mas aparece subordinado à argumentação: mediante o reparo, o entrevistado cria as condições para poder seguir argumentando (linhas 9 a 16).

No fragmento (14), a existência de posições opostas sobre o tema discutido desencadeia movimentos argumentativos destinados a fazer prevalecer uma delas. As posições, além disso, são atribuíveis a participantes, ou seja, a indivíduos específicos presentes na situação concreta.

Consideramos, dessa forma, que a argumentação aparece na conversação quando surge um obstáculo, que consiste em um desacordo expresso ou antecipado. A conversação, entendida como um sistema de regras, é construída para preferir o acordo: o acordo é a resposta esperada, não marcada, não requer explicações (ou *accounts*, cf. Buttny, 1985). O desacordo, por outro lado, requer explicações e expansões.

---

conhecimento que tem o falante sobre esta informação. A autora agrega que a única forma de diferenciar entre os dois consiste em interpretar a intenção do falante.

Não há dúvida de que a existência de posições opostas é um elemento central na argumentação e há razões para conceber que as posições opostas, de fato, possam ser atribuídas a enunciadores abstratos, participando de um jogo de papéis. A partir desse entendimento, trataremos, no próximo item, das relações discursivas presentes na estrutura de participação (cf. Goffman, 1981) do contexto interacional sob análise no presente trabalho.

#### 1.4.2.2 Relações discursivas na argumentação

Na fala-em-interação, os participantes podem introduzir posições alheias, ou seja, posições de pessoas ausentes e/ou posições cuja procedência é indeterminada.<sup>80</sup> O falante pode então construir sua argumentação a partir da posição alheia, apoiando-a ou refutando-a. A pluralidade de vozes<sup>81</sup> no discurso capta pensamentos implícitos, pontos de vista, intencionalidade, e pressupõe um entendimento do conhecimento prévio. Vejamos o exemplo (15), em que o entrevistador AL coloca-se como *animador*, nos termos de Goffman (1981), da fala de outrem, não se responsabilizando pela posição expressa, ao exemplificar o desvio de verbas “nós vemos .. a imprensa – diariamente seria exagero .. mas com uma frequência anh .. escandalosa eh .. de denúncias de desvio do – do dinheiro do Fundef ..” (linhas 5 e 6), em que “a imprensa” aparece como fonte das denúncias; ou ao introduzir a posição: “*O Fundef pode abrir caminho para a corrupção*”, na linha 7, em que a escolha lexical “muita gente” impessoaliza o enunciado do entrevistador.

#### Exemplo (15)

<sup>80</sup> Neste caso, as posições normalmente são consideradas pelo falante como aceitas por um grupo de pessoas (“vox populi”).

<sup>81</sup> Cf. Bakhtin (*apud* Gille, 2001), estas vozes pertencem a enunciadores distintos, que são definidos como “*os seres que supostamente se expressam através da enunciação*”. BAKHTIN, M. M. *Speech genres and other late essays*. In: EMERSON, G.; HOLQUIST, M. (Eds.). Austin: University of Texas Press, 1986.

Supertópico: Política Educacional  
Tópico: Fundef  
Subtópico: Desvio de verbas  
Participantes: Ministro Paulo Renato (MPR) e André Laós (AL)

1 AL: ministro .. o senhor disse que o Fundef foi o grande .. digamos .. a

MPR: [ a coisa mais importante que eu fiz ..

AL: a coisa mais importante que o senhor fez e .. no entanto

5 ⇒ nós vemos .. a imprensa – diariamente seria exagero .. mas com uma frequência

anh ..escandalosa eh .. de denúncias de desvio do – do dinheiro do Fundef ..

⇒ quer dizer .. tem muita gente com medo de que seja uma boa idéia que

simplesmente não vai .. eh .. vai .. simplesmente abrir caminho pra corrupção

pra (ilegalidades) etc.

(7º embate; turnos 182-184)

Observa-se neste fragmento o jogo argumentativo dos papéis assumidos pelos participantes da interação, na medida em que o entrevistador constrói sua fala de forma impessoal, tendo em vista o tópico, que é especialmente ameaçador para o ministro, visto que este havia se referido ao Fundef como “a coisa mais importante que eu fiz ..” (linha 3), ou seja, assumira os papéis de *autor* e *responsável* pela elocução, caracterizando-se como ‘pai’ do que estava sendo criticado pelo entrevistador.

Na próxima seção, seguem os pressupostos metodológicos.

## CAPÍTULO II PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentaremos o suporte metodológico a esta pesquisa. Também forneceremos informações contextuais sobre a situação de fala aqui analisada, com o intuito de propiciar uma melhor compreensão dos dados analisados neste trabalho.

A pesquisa é de base qualitativa e interpretativa, e, em termos de amostragem, constitui um estudo de caso. A transcrição completa do *corpus* encontra-se no anexo 2, e seguiu a proposta de transcrição da AC, conforme Silveira (1998).

No item seguinte, descrevemos o contexto da atividade de fala em estudo.

### 2.1 Informações contextuais sobre a atividade de fala em estudo

Este item tem por objetivo fornecer informações contextuais relevantes para melhor se compreender os dados aqui analisados. Para tanto, enfocaremos a estrutura (item 2.1.1) e os participantes (item 2.1.2) do evento comunicativo aqui estudado.

#### 2.1.1 A estrutura

Este item destina-se a apresentar informações básicas sobre a organização global e local da entrevista televisiva sob estudo neste trabalho.

Neste evento de fala, a formatação da agenda tópica é instanciada em função de quem é a personalidade entrevistada. No caso da entrevista em questão, esta agenda relaciona-se, em sentido global, com a posição política do Ministro Paulo Renato, que representa ali o governo FHC. Naturalmente que, pelo fato de o entrevistado ocupar o cargo de ministro da educação, os temas discutidos dizem respeito, preponderantemente, à área educacional.

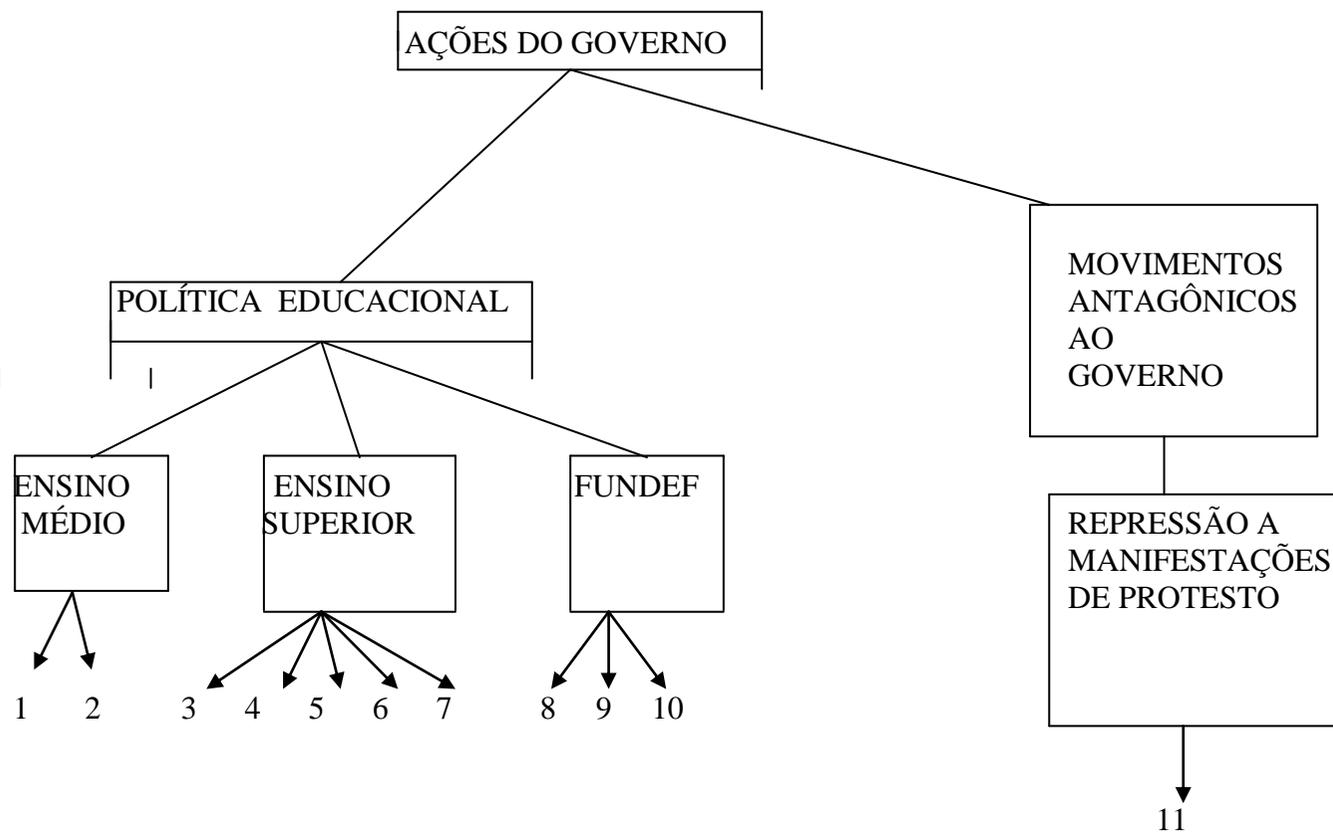
Assim, o quadro tópico desta atividade de fala diz respeito às “*Ações do Governo*”, que engloba dois supertópicos: “*Política Educacional*” e “*Movimentos Antagônicos ao Governo*”. A este último supertópico pertence o tópico “Repressão a manifestações de protesto”. O supertópico “*Política Educacional*”, por outro lado, divide-se em três tópicos: a) “Ensino Médio”; b) “Ensino Superior”; e c) “Fundef”; que, por sua vez, subdividem-se em vários subtópicos.

Para fins de análise, a entrevista em estudo foi formatada em onze embates, apresentados a seguir sob a rubrica de subtópicos, vinculados aos quatro tópicos citados acima. O gráfico 2, a seguir, ilustra o quadro tópico da entrevista aqui analisada.

#### Gráfico 2. Quadro tópico

#### Legenda

1. Reforma do ensino médio
2. Desemprego
3. Dificuldades nas relações entre ministério e comunidade acadêmica
4. Gratuidade da universidade x Investimentos em ensino superior
5. Autonomia universitária
6. Expansão do ensino superior
7. Ajuste x Produtividade da universidade pública
8. Desvio de verbas do Fundef
9. Formação de professores
10. Fiscalização do Fundef
11. Comemoração dos 500 anos do Brasil



A configuração espacial do programa em três quadros destaca-se pela necessidade de intervalos, não correspondendo a uma segmentação tópica de entrevista.

Apresentamos a seguir informações sobre os participantes da atividade de fala relatada neste estudo.

### **2.1.2 Os participantes**

Neste item apresentaremos os participantes da entrevista analisada no presente trabalho. Participaram como entrevistadores os jornalistas Fernando Rosseti (**FR**), coordenador de programas do Instituto Ayrton Senna e do projeto *Aprendiz*; Gilberto Nascimento (**GN**), editor de educação da revista *Isto é*; André Lahós (**AL**), editor de economia da revista *Exame*; Marco Antônio Araújo (**MA**), diretor de redação da revista *Educação* e coordenador do curso de jornalismo da faculdade Casper Líber; o sociólogo Brasilis Sallum Jr. (**BS**), coordenador do curso de pós-graduação em Sociologia da USP; e a educadora Guiomar Namó de Mello (**GM**), diretora executiva da Fundação Vitor Civita e integrante do Conselho Nacional de Educação. A mediação foi realizada pela jornalista Mônica Teixeira (**MED**), tendo como entrevistado o atual Ministro da Educação Paulo Renato Souza (**MPR**).

A seguir, trataremos das categorias de análise a partir das quais enfocaremos os movimentos argumentativos, objeto deste estudo.

## **2.2 Unidades de análise**

Na presente seção discutiremos primeiramente os conceitos de turno e de unidades de construção do turno, para relacioná-los à análise da argumentação aqui ensejada. Trataremos também das unidades de análise de nosso estudo, os movimentos argumentativos (doravante MA), amparando-nos no trabalho sobre padrões argumentativos realizado por Gille (2001), que sugere que os MA são realizados através das unidades de construção do turno (UCT), que constituem as realizações lingüísticas dos MA. A argumentação é constituída por MA e a cada MA corresponde uma UCT.

### **2.2.1 O turno e as unidades de construção de turno (UCT)**

Os estudos fundamentais sobre turno foram realizados por Sacks et al (1974), que postularam sua organização em termos de organização seqüencial e características estruturais. De acordo com Gille (2001: 57), o turno constitui “*o lugar interativo ocupado pelo falante que tem a atenção simultânea e manifesta de um interlocutor*”. Segundo este modo de ver, o turno é uma entidade interativa; o simples fato de haver um participante não é suficiente para que haja o turno, é necessário também que outro participante lhe escute, e que este participante manifeste, via sinais do ouvinte, que há um único foco de atenção, cognitiva e/ou visual, sustentando a interação (cf. Goffman, 1964, *apud* Ribeiro e Garcez, 1998).

A construção do turno é feita com unidades de extensão variáveis, as unidades de construção do turno (UCT), que podem ser, nos termos de Sacks, Schegloff & Jefferson (1974): unidades lexicais (compostas somente por um item), unidades frasais (identificadas com os sintagmas), unidades oracionais (identificadas com o período simples) e unidades sentenciais (quando há orações principal e subordinada em um mesmo enunciado). As UCT constituem os movimentos argumentativos, unidades de análise de nosso estudo, que serão apresentados a seguir. Ressalvamos, entretanto, que, como nosso objetivo não é o de identificar todas as UCT que constituem os turnos de fala, nos propomos a identificar aquelas UCT que realizam os movimentos argumentativos, objeto deste estudo.

### **2.2.2 Unidades de construção do turno e movimentos argumentativos**

É nosso propósito descrever a argumentação como um fenômeno interacional realizado linearmente, através dos movimentos argumentativos (MA), que são constituídos por UCT. Dentro da tipologia proposta por Gille (2001)<sup>82</sup>, selecionamos as seguintes categorias<sup>83</sup>:

---

<sup>82</sup> Cf. item 1.1.3.

- POSIN movimento de introduzir uma posição.
- POSAS movimento de introduzir uma posição associada.
- POSRE movimento de resumir, repetir ou renovar uma argumentação prévia.
- RECH movimento de rechaçar uma posição (sem argumentação).
- REFU movimento de refutar uma posição (isto é, contra-argumentando).

Assumiremos, então, que a argumentação organiza-se em torno de posições, manifestas em UCT, através de MA. Para a descrição destas categorias, ou tipos de MA, tomaremos como parâmetro o compromisso (alinhamento/postura) diante de uma posição. Associando esse parâmetro à definição de argumentação proposta por Schiffrin (1987)<sup>84</sup> e aos movimentos argumentativos de Gille (2001), acima explicitados, podemos construir o modelo argumentativo da atividade de fala em estudo, que será apresentado a seguir.

### 2.3 Modelo argumentativo

O modelo a ser utilizado em nossa análise tem como ponto de partida a definição de argumentação de Schiffrin (op. Cit.), cuja discussão engloba as três partes centrais que compõem o evento argumentativo – *posição*, *disputa* e *sustentação* –, associada aos movimentos argumentativos de Gille (op. Cit.) – *POSIN*, *POSAS*, *POSRE*, *RECH* e *REFU* – e à literatura existente em argumentação quanto à sustentação de

argumentos – *justificação*<sup>85</sup> e *evidência empírica* (exemplos, dados estatísticos, testemunhos). Acrescentamos ainda à sustentação um tipo especial de MA, as *explicações*<sup>86</sup> (escusas e justificativas), cuja ocorrência dá-se na argumentação do entrevistado.

O esquema 1, a seguir, apresenta o modelo que será utilizado na análise dos dados deste estudo.

Esquema 1. Modelo argumentativo

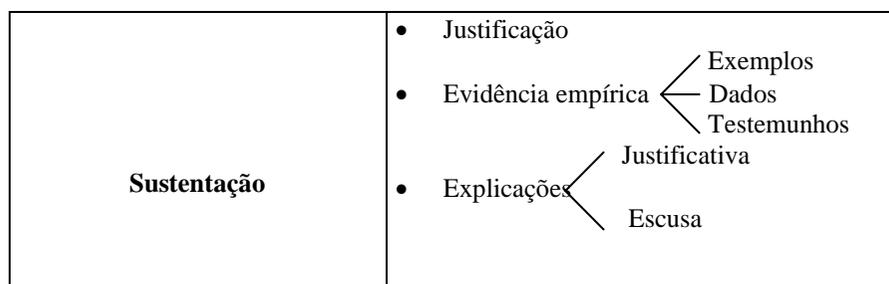
| COMPONENTES DA ARGUMENTAÇÃO   | MOVIMENTOS ARGUMENTATIVOS (MA)         |
|---|--|
| <p><b>Posição</b></p> <p>“Idéia”<br/>(conteúdo proposicional)<br/>+<br/>Compromisso<br/>(alinhamento ou adesão)</p> | <p>POSIN</p> <p>POSAS</p> <p>POSRE</p> |
| <p><b>Disputa</b></p>   | <p>RECH</p> <p>REFU</p>                |

<sup>83</sup> Os movimentos argumentativos do tipo “OPIN” (cf. Gille, 2001) não serão aqui denominados de “opinião”, mas sim de *posição*, em função do termo opinião ter como característica o fato de ser “uma posição avaliativa, interna e subjetiva, não passível de comprovação empírica” (cf. Schiffrin, 1990: 244).

<sup>84</sup> Cf. item 1.1.3.

<sup>85</sup> Cabe ressaltar que o componente *justificação*, tratado por Gryner (2000) como um constituinte independente da sustentação (cf. item 1.1.3, p. 21), será por nós incluído na defesa de uma posição.

<sup>86</sup> As explicações serão aqui analisadas com base no modelo de Buttny (1985), proposto para o estudo das explicações, e na distinção clássica entre *escusas* e *justificativas*, proposta por Scott & Lyman (1968).



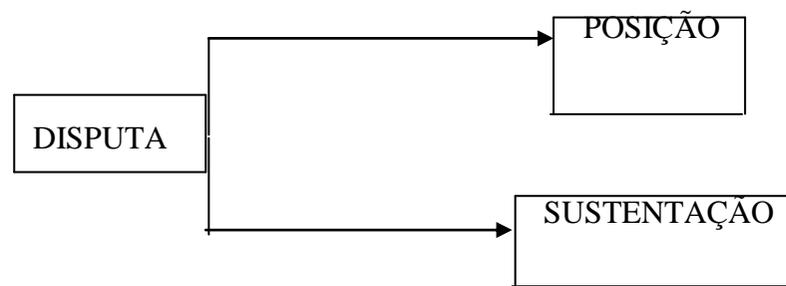
O modelo argumentativo aqui proposto é constituído por três componentes: *posição*, *disputa* e *sustentação*. A *posição* expressa a tese ou ponto de vista a ser defendido pelo locutor, sendo composta por uma “idéia” (informação/conteúdo proposicional) e pelo compromisso (alinhamento/postura/adesão<sup>87</sup>) do falante com aquela “idéia”; a *disputa* refere-se a um desacordo (RECH ou REFU) em relação a uma *posição* ou a sua sustentação; e, finalmente, a *sustentação*, que é o componente destinado a apoiar as posições em disputa.

Cada um desses componentes apresenta movimentos argumentativos (MA) específicos, a saber: POSIN, POSAS e POSRE constituem MA característicos da *posição*; RECH e REFU distinguem a *disputa*; enquanto a *sustentação* pode corresponder à *justificação*, à apresentação de *evidências* (exemplos, dados estatísticos ou testemunhos) ou, no caso do entrevistado, a *explicações*. Estas últimas serão aqui enfocadas com base no modelo de Buttny (1985), proposto para o estudo das explicações, e na distinção clássica entre *escusas* e *justificativas*, postulada por Scott & Lyman (1968), em que as *escusas* indicam que uma ofensa ocorreu, mas há uma tentativa de negar a responsabilidade pelo problema, atribuindo-se a terceiros ou a uma situação externa qualquer essa responsabilidade. As *justificativas*, por sua vez, envolvem a aceitação

da responsabilidade pelo ato, mas negando ou minimizando sua gravidade, ou mesmo tentando mostrar que existem conseqüências positivas.

É importante destacar que a *sustentação* é um MA destinado a apoiar as posições em jogo, enquanto que a *disputa*, via movimentos argumentativos de rechaço (RECH) ou de refutação (REFU), pode orientar-se ora para a posição defendida pelo interlocutor ora para os MA utilizados para sustentá-la. Essa orientação dual da *disputa* é ilustrada graficamente na figura 1, a seguir.

Figura 1. Orientação da disputa



No próximo capítulo, aplicaremos o modelo aqui proposto ao nosso *corpus*, ilustrando e discutindo as categorias que o compõem.

<sup>87</sup> A adesão, nos termos de Meyer (1980: 29), é vista como um continuum cujos pólos extremos seriam o de *adesão positiva* – grau máximo de adesão – e o de *adesão negativa* – grau mínimo de adesão ou rejeição –, em que o locutor exime-se de qualquer compromisso para com os fatos expressos no enunciado. Entre esses dois pólos, o locutor assumiria uma atitude reticente, cautelosa, que corresponderia àquilo que Meyer (op cit.) denomina *adesão relativa (neutra)*.

### CAPÍTULO III O MODELO ARGUMENTATIVO

Com base no esquema proposto no capítulo dos pressupostos metodológicos (item 2.3), passaremos à aplicação do mesmo, considerando-se cada um dos componentes da argumentação: *posição* (item 3.1), *disputa* (item 3.2) e *sustentação* (item 3.3) e seus respectivos movimentos argumentativos.

#### 3.1 Componente argumentativo: posição

Constitui a parte inicial da argumentação, sendo composta por uma “idéia” e pelo compromisso do falante com aquela “idéia”. Estes elementos constitutivos da posição são ilustrados a seguir.

##### 3.1.1 Elementos constitutivos da posição: “idéia” e compromisso

Nas elocuições produzidas, a *posição* é constituída de dois elementos: a “idéia” (*dictum*) e o compromisso (*modus*)<sup>88</sup>, este último visto como as atitudes que o locutor pode assumir com relação ao conteúdo proposicional expresso pela elocução por ele produzida, englobando também os aspectos relativos às relações interpessoais colocadas em jogo na interação.

Trataremos aqui do “compromisso” assumido pelo locutor diante da “idéia” veiculada pela elocução (Schiffirin, 1987), tomando como parâmetro o conceito de *footing* (Goffman, 1981), discutido brevemente neste trabalho no item 1.2.1.2. De acordo com Goffman (op. Cit.), os falantes assumem vários *footings* em relação a suas próprias observações, formatando, dessa forma, a trajetória da interação.

<sup>88</sup> De acordo com Silveira (2000), “na tradição dos estudos gramaticais, dois componentes do enunciado têm sido identificados: o componente proposicional (*dictum*) e o componente modal (*modus*), o último sendo visto como um julgamento ou uma qualificação que o falante expressa acerca do conteúdo proposicional.”

Mostramos, a seguir, como se dá, na atividade de fala em estudo, o compromisso que o entrevistado e os entrevistadores assumem em relação ao conteúdo proposicional de suas elocuições, bem como os alinhamentos que adotam em relação à posição apresentada pelo(s) interlocutor(es).

Iniciaremos a análise com a ilustração da postura assumida pelo entrevistado na discussão do tópico “Ajuste x Produtividade da Universidade”.

Exemplo (16)

Supertópico: Política Educacional  
Tópico: Ensino Superior  
Subtópico: Ajuste x Produtividade da Universidade  
Participantes: Ministro Paulo Renato (MPR) e Mediadora (MED)

1 MPR: *Continuação* ⇒ eu cansei de formar turma na universidade com oito dez alunos – o Fernando sabe disso .. quantos alunos dentro .. quantas turmas dentro da universidade tem só dez alunos, não é? ⇒ isso é que nós temos que exigir – mais eficácia mais produtividade

(6º embate; turno 96)

A posição defendida pelo entrevistado “é preciso exigir mais produtividade da universidade pública” é sustentada via exemplificação pessoal: “eu cansei de formar turma na universidade com oito dez alunos” (linha 1). Observemos que, além de *autor* da elocução – indicado pelo uso do pronome “eu” – o ministro assume também o papel de *responsável*, visto que, ao exemplificar, ele se coloca na função institucional de professor: “eu cansei de formar turma na universidade” (linha 1). Logo após, ao concluir a argumentação, na linha 4, o entrevistado, ao fazer uso

do pronome “nós”, assume a identidade de representante do governo, e fala do lugar institucional de ministro de educação: “isso é que nós temos que exigir – mais eficácia mais produtividade”. É necessário acrescentar, ainda, que parece haver, nesta mudança de papel institucional – de professor para ministro da educação –, uma sugestão de que MPR, enquanto professor, não pôde resolver o problema; agora, ocupando a função de ministro da educação, tem o poder de solucionar a questão.

Nota-se, neste fragmento (16), o comprometimento do entrevistado em relação as suas elocuições, atitude não adotada pelos entrevistadores, que, ao introduzirem uma posição, geralmente assumem uma postura neutra em relação ao que está sendo dito. É importante destacar ainda que tópicos polêmicos (ou que ameacem a face<sup>89</sup> do ministro) contribuem para a incidência da modalização, usada pelos entrevistadores como um recurso para a descaracterização do locutor como *autor*<sup>90</sup> do discurso. Vejamos o fragmento (17), abaixo, no qual a mediadora, atuando como *animadora* da fala de outrem: “é Carlos Verge que pergunta” (linha 3), assume uma postura neutra ao introduzir a posição implícita na pergunta (linhas 4 a 6): “MPR não tem respaldo para exercer a função de ministro da educação, visto ser um economista”.

#### Exemplo (17)

|                |  |
|----------------|--|
| Supertópico:   | Política Educacional                                   |
| Tópico:        | Ensino Superior  |
| Subtópico:     | Ajuste da Universidade x Produtividade da Universidade |
| Participantes: | Ministro Paulo Renato (MPR) e mediadora (MED)          |

1 MED: eu só queria fazer a colocação de um telespectador aqui que fica perfeitamente cabível ..

<sup>89</sup> Para Goffman, *face* definiria-se como “o valor positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma (...) em termos de atributos sociais aprovados”. GOFFMAN, E. *The presentation of self in everyday life*. Doubledat Anchor Books, 1959.

<sup>90</sup> Goffman (1981).

⇒ que é Carlos Verge que pergunta ..  
 ⇒ se o ministro fosse presidente da república  
 .. se o senhor fosse  
 5 presidente da república .. convidaria um economista para o ministério da educação? (risos)  
 MPR: (risos) se fosse um economista como eu convidaria porque ..  
 ⇒ eu – eu tô nessa questão de educação há muito tempo ..  
 ⇒ eu fui secretário da educação em São Paulo ..  
 10 ⇒ eu fui reitor da melhor universidade brasileira ( ) do Brasil, tá certo?  
 [ MED: anh .. as outras vão ficar nervosas  
 [ MPR: ⇒ e agora .. sou ministro da educação

(6° embate; turnos 131-134)

É interessante observar que a mediadora, além de assumir um distanciamento capaz de evitar o conflito, via atribuição da autoria da posição a outrem (linha 3), a atenua através do tom de pilhéria utilizado. O entrevistado, por sua vez, embora ratifique o enquadre de “brincadeira” por meio de risos e aceite responder, assume o papel de *autor* – indicado pelo uso do pronome de primeira pessoa “eu” (linhas 8, 9 e 10) – e *responsável* pelo comprometimento com as elocuições proferidas, marcando sua adequação ao cargo através da exemplificação de funções exercidas por ele na área educacional: “secretário da educação em São Paulo” (linha 9), “reitor da melhor universidade brasileira” (linha 10), “ministro da educação” (linha 13).

Assim, vemos que o alinhamento de neutralidade da mediadora não é ratificado pelo entrevistado, já que este assume, em relação às próprias elocuições, uma postura positiva, evidenciada pelo *status* de participação assumido como *autor* e *responsável* pelas “idéias” que estão sendo expressas.

A seguir, ilustraremos os tipos de movimentos argumentativos (MA) que ocorrem na apresentação da posição.

### **3.1.2 Movimentos argumentativos da posição: posição inicial (POSIN), posição associada (POSAS) e posição reintroduzida (POSRE)**

Nossa análise identifica três tipos de posição: iniciais (POSIN), associadas (POSAS), e posições que repetem, resumem ou renovam uma argumentação prévia (POSRE). A primeira introduz um tópico novo, que não vem determinado tematicamente pelas elocuições anteriores, a segunda introduz posições relacionadas com outras já abordadas na entrevista, enquanto que a terceira retoma temas prévios.

Mediante a posição inicial, o falante não se vincula a posições anteriores, ou seja, no desenrolar da argumentação, este MA apresenta uma posição introdutória de tópico. As posições iniciais são pouco freqüentes em nosso *corpus*; o discurso se constrói, normalmente, de forma coerente, com relações temáticas de um enunciado a outro. A ocorrência de uma posição que não se enlaça a outras encontra-se no início da entrevista, onde, por razões óbvias, não há ainda outros tópicos com os quais ela possa ser relacionada, e nas UCTs que introduzem os tópicos “Ensino Superior” e “Repressão a manifestações de protesto”. Abaixo, exemplo (18), reproduzimos uma das escassas ocorrências de posições iniciais. O fragmento contém ainda um exemplo de POSAS, o movimento que consiste na introdução de uma posição associada a um tópico já abordado, e três exemplos de POSRE, o MA através do qual o falante resume, repete ou renova uma posição prévia.

Daqui por diante reproduzimos a transcrição dos fragmentos em um quadro que inclui, além da transcrição, a análise argumentativa do fragmento sob análise. A primeira coluna deste quadro apresenta o nome

do participante<sup>91</sup>; a segunda, as unidades de construção de turno (UCT), dentre as quais identificamos a UCT que corresponde ao movimento argumentativo explicitado na terceira coluna. A classificação inclui também o número de série do MA, assim como a orientação da UCT em questão, sendo que utilizaremos o signo > para ilustrar a orientação dos movimentos.

---

<sup>91</sup> Os participantes são identificados por siglas que abreviam seus nomes (cf. item 2.1.2), sendo que ao mediador denominamos MED.

## Exemplo (18)

|                |   |
|----------------|---|
| Tópico:        | Ensino Superior   |
| Subtópico:     | Dificuldades nas relações entre Ministério e comunidade acadêmica   |
| Contexto:      | Introdução do tópico “Ensino Superior” via apresentação de um problema: a difícil relação entre o Ministério da Educação e a comunidade acadêmica |
| Participantes: | Ministro Paulo Renato (MPR) e Brasilis Salles Jr. (BS)  |

| Participante | Unidade de construção do turno   | Movimento argumentativo       |
|--------------|--|-------------------------------|
| BS           | ministro eu queria introduzir a universidade um pouco no – no assunto ..   | Prefácio                      |
| BS           | ⇒ eu acho que é – que é inegável que a sua atuação anh .. no ministério foi inovadora<br>⇒ e acho muito bem sucedida no que se refere ao – ao primeiro grau – ao ensino fundamental .. | 1 POSRE > MA, 0 <sup>92</sup> |
| BS           | em compensação ..<br>⇒ eu acho que o ministério e a sua gestão tem tido uma enorme dificuldade de lidar com as universidades –   | 2 POSIN                       |
| BS           | especialmente as universidades públicas [dec] .. com o mundo acadêmico .. com a comunidade acadêmica   | 3 Evidência > 2 (Exemplo)     |
| BS           | e eu queria que .. o senhor pudesse discorrer um pouquinho .. e me explicar um pouquinho por que isso ocorre   | Pergunta                      |

<sup>92</sup> O dígito “0” remete a movimentos anteriores ao fragmento discutido.

---

|       |   |                                 |
|-------|---|---------------------------------|
| MPR   | bom .. é mais difícil lidar com a universidade  | 4 POSAS > 2                     |
| ----- |   |                                 |
| MPR   | eu fui reitor, não é? e – e o Fernando foi presidente do DCE na época, não é? e é .. é .. olha .. eu .. eu .. sim .. eu – foi o período que eu senti a maior dificuldade de – de levar no dia-a-dia as coisas – | 5 Evidência > 4<br>(Testemunho) |
| ----- |   |                                 |
| MPR   | porque a universidade é difícil ..  | 6 POSRE > 4                     |
| ----- |   |                                 |
| MPR   | eu conheço a universidade ..  | 7 Evidência > 6<br>(Testemunho) |
| ----- |   |                                 |
| MPR   | eu sei que é difícil  | 8 POSRE > 7                     |

---

Neste fragmento, a UCT 1 apresenta um movimento que reafirma argumentações anteriores “eu acho que é – que é inegável que a sua atuação anh .. no ministério foi inovadora e acho muito bem sucedida no que se refere ao – ao primeiro grau – ao ensino fundamental”, funcionando como prefácio para a introdução de um novo tópico, na UCT 2. No primeiro caso, UCT 1, o movimento é classificado como POSRE, ou seja, uma repetição – ou renovação – de afirmações anteriores, pois a posição já havia sido expressa pelos participantes nos dois primeiros embates<sup>93</sup>.

No segundo caso, UCT 2, classificamos a elocução como expressando uma posição inicial (POSIN). Este MA corresponde à introdução de um novo tópico, não sendo determinado tematicamente por elocuições anteriores. Entretanto, BS aborda este novo tópico a partir de uma comparação com o que tinha sido discutido anteriormente. Assim, este tópico não vem do nada, visto estar relacionado ao anterior, sendo que ambos subordinam-se ao supertópico “Ações do governo”. Não obstante, a posição introduzida na UCT 2 não vem condicionada por outras posições previamente expressas e, por esta razão, nós a classificamos de posição inicial (POSIN). Observa-se que o entrevistador assume a autoria da posição, alinhando-se em convergência à idéia expressa na UCT 2: “o ministério e a sua gestão tem tido uma enorme dificuldade de lidar com as universidades”, através da expressão de opinião: “eu acho que”.

Na UCT 4, a resposta de MPR orienta-se para o tópico enfocado pelo entrevistador, adicionando a este tópico sua própria posição: “*é mais difícil lidar com a universidade*”. Assim, mediante este MA, o entrevistado introduz uma nova posição que é contextualmente relevante. Entretanto, a UCT 4 não responde à pergunta do entrevistador: “qual a razão de X?”, orientando-se para a posição apresentada na UCT 2. Observa-se ainda que a posição associada (UCT 4) é sustentada por

testemunho pessoal nas UCT 5 e 7, em que o ministro, além de ratificar o papel de autor das elocuições, apresenta-se como responsável pelo que é dito.

As outras posições que ocorrem em (18) são classificadas como POSRE (UCT 6 e 8), ou seja, constituem movimentos que repetem – ou reafirmam – uma posição anterior. A posição já havia sido expressa na UCT 4, sendo que, nas UCT 6 e 8, MPR não aborda um tópico novo ou associado a outro, mas apenas resume a seqüência argumentativa anterior.

Nota-se uma grande incidência, nesta entrevista, do movimento POSRE na argumentação do entrevistado. O fragmento abaixo, exemplo (19) ilustra três reintroduções de uma mesma posição de MPR: “*o dinheiro do Fundef está indo para as salas de aula*”, nas UCT 3, 5 e 7.

---

<sup>93</sup> Cf. anexo 2 (1º embate; turnos 4 e 9; 2º embate; turno 33).

## Exemplo (19)

|                |   |
|----------------|---|
| Tópico:        | Fundef  |
| Subtópico:     | Desvio de verbas  |
| Contexto:      | O entrevistado retoma argumentação da posição: “o Fundef está fechando o caminho da corrupção”. |
| Participantes: | Ministro Paulo Renato (MPR) e Fernando Rosseti (FR)   |

| Participante | Unidade de construção do turno  | Movimento argumentativo |
|--------------|---|-------------------------|
| MPR          | mas vamos voltar ao Fundef ..   | Prefácio                |
| MPR          | ⇒ então esse dinheiro, não é? – que ia para outras finalidades<br>⇒ hoje está indo para dentro da sala de aula, não é?  | 1 POSAS > MPR, 0        |
| FR           | ou não ..   | 2 RECH > 1              |
| MPR          | bom .. tá   | 3 POSRE > 1             |
| MPR          | porque senão o prefeito perde esse dinheiro – ele tem que gastar sessenta por cento de salário .. é obrigado – o Fundef obriga a gastar sessenta por cento do salário | 4 Justificação > 1      |
| MPR          | ⇒ então .. salário é um dinheiro que vai pro salário do professor   | 5 POSRE > 3             |

|       |  |                            |
|-------|--|----------------------------|
| MPR   | os salários de professores em São Paulo – em função do Fundef .. aumentaram eh .. de – o piso salarial de cerca de duzentos e cinquenta reais para mais de seiscentos reais nestes cinco anos .. no nordeste os salários aumentaram cinquenta por cento num ano – nos municípios do nordeste | 6 Evidência > 5<br>(fatos) |
| <hr/> |  |                            |
| MPR   | então .. o que aconteceu aqui – nós temos<br>⇒ .. eh .. o dinheiro está indo pra dentro da sala de aula – está deixando de ser desviado  | 7 POSRE > 1                |

É necessário dizer que o entrevistado havia sido interrompido, anteriormente, por duas vezes, ao sustentar a posição: “*o Fundef está fechando o caminho da corrupção*”. Neste fragmento, MPR retoma o tópico, reintroduzindo, na UCT 1, uma posição relacionada à posição defendida previamente por ele. O outro tipo de posição que ocorre em (19) é classificada como POSRE (UCT 3, 5 e 7), isto é, o movimento que repete – ou reafirma – uma posição anterior. A posição já havia sido expressa na UCT 1, sendo que, nestas ocasiões, MPR não aborda um tópico novo ou associado a outro, visto que repete, inclusive literalmente, na UCT 7, a afirmação anterior: “o dinheiro está indo pra dentro da sala de aula”. Observa-se ainda que, na UCT 3, a reafirmação da posição dá-se via refutação da UCT 2, seguida de justificção (UCT 4). No caso da UCT 5, temos uma posição – sustentada por exemplificações na UCT 6 – que resume a seqüência argumentativa anterior.

Observa-se também, neste fragmento (19), a ocorrência de uma posição contrária à posição prévia na UCT (2), em que a disjunção aliada à negativa – “ou não” – contradiz a UCT 1. Estas posições divergentes constituem uma regularidade em nosso *corpus*, havendo uma grande incidência de desacordos (muitas vezes mitigados via estratégias de atenuação), dos quais trataremos no item seguinte.

### 3.2 Componente argumentativo: disputa

Em toda teoria da argumentação, são centrais o acordo e sua contraparte, o desacordo. A meta de uma estratégia argumentativa, tal como discutimos no capítulo 1<sup>94</sup>, consiste em eliminar o desacordo, ou seja, estabelecer um acordo. Entretanto, em nossos dados, são raras as ocasiões em que o entrevistado expressa acordo com a posição apresentada pelos entrevistadores e vice-versa. Normalmente, o que acontece é uma disputa – ainda que modalizada – em relação ao que está sendo dito pelo interlocutor, sendo que poucas vezes ocorrem MA que indicam convergência à opinião do interlocutor. É necessário ressaltar ainda que esses raros alinhamentos convergentes ocorrem apenas nos turnos de fala da entrevistadora GM, o que será ilustrado a seguir, com base nas categorias propostas por Gille (2001)<sup>95</sup>.

<sup>94</sup> Cf. item 1.4.2.1.

<sup>95</sup> Cf. item 1.1.3.

Nos termos de Gille (op.cit.), há mais de uma maneira de expressar acordo: a aceitação (ACEI), que indica unicamente a postura positiva do falante frente a uma posição, sem adicionar informações sobre ela; e o apoio (APOI), que, além de indicar a postura positiva do falante frente a uma posição, adiciona informação nova para apoiá-la. Abaixo, exemplo (20), transcrevemos um dos fragmentos da entrevista que contém exemplo de aceitação (UCT 2): GM indica estar de acordo com a opinião de MPR, Exemplo (20)

|                |  |
|----------------|--|
| Tópico:        | Ensino Superior  |
| Subtópico:     | Produtividade x Ajuste da Universidade   |
| Contexto:      | Discute-se a responsabilidade quanto à demanda social por vagas no ensino superior |
| Participantes: | Ministro Paulo Renato (MPR) e Guiomar N. de Melo (GM)                              |

sem adicionar informação nova sobre o tema, ou seja, não justifica ou apoia a posição.

| Participante | Unidade de construção do turno                        | Movimento argumentativo |
|--------------|---|-------------------------|
| MPR          | eu não acho que há universidades em excesso no Brasil | 1 POSAS > 0             |
| GM           | ao contrário  | 2 ACEI > 1              |
| MPR          | há universidades ruins em excesso                     | 3 POSAS > 1             |

A posição inicial neste fragmento, expressa por MPR na primeira UCT, é “*não há universidades em excesso no Brasil*”. Na UCT 2, GM aceita a posição proposta (ao mesmo tempo em que realça o fato de haver pouca oferta de vagas no ensino superior) sem adicionar informação que a apoie.

A outra forma de expressar acordo corresponde ao movimento de APOI, que indica a postura positiva de um falante frente a uma posição, ao mesmo tempo em que adiciona informação nova com o intuito de apoiar a dita posição. No fragmento (21), a seguir, há vários exemplos de APOI (ou

pró-argumentação: UCT 2, 3, 5 e 6), além de haver também uma ACEI, na UCT 4.

## Exemplo (21)

|                |   |
|----------------|---|
| Tópico:        | Ensino Superior   |
| Subtópico:     | Dificuldades nas relações entre ministério e comunidade acadêmica                             |
| Contexto:      | O ministro expõe as razões que explicam as dificuldades entre o ministério e as universidades |
| Participantes: | Ministro Paulo Renato (MPR) e Guiomar N. de Melo (GM)   |

| Participante | Unidade de construção do turno  | Movimento argumentativo  |
|--------------|---|--------------------------|
| MPR          | nós estamos lidando com uma – um público que anh .. é muito .. anh .. muito mais anh – crítico, não é? é um público muito mais exigente que é dos professores universitários dos alunos e por isso .. | 1 POSAS > BS, 0          |
| GM           | não é um público que tem mais poder de pressão ministro?  | 2 APOI > 1               |
| MPR          | como?   | Pedido de esclarecimento |
| GM           | não é um público que tem mais poder de pressão?   | 3 APOI > 1               |
| MPR          | muito maior .. muito maior  | 4 ACEI > 3               |
| GM           | tem canais de manifestação que a grande maioria não tem?  | 5 APOI > 1               |



dentro da universidade tem só dez  
alunos, não é?

*Posição* ⇒ isso é que nós temos que exigir –  
mais eficácia mais produtividade

5 MED: ⇒ mas quando o senhor diz isso ..  
quando se diz isso a respeito da  
universidade ..

*Pergunta* ⇒ a gente não corre o risco de esquecer  
a contribuição que a  
universidade pública deu ao país? .. e  
tem dado ..

*Pergunta* ⇒ ou o senhor acha que não deu?

10 MPR: *Resposta* ⇒ não .. não se esquece não é? isso não  
se esquece porque não há  
dúvida que toda pesquisa no nosso  
país é feita dentro da  
universidade –

⇒ nós temos contribuições importantes  
⇒ eu fui reitor da Unicamp .. eu sei do

que eu estou falando –  
15 ⇒ nós temos contribuições importantes  
.. a Unicamp deu – na área  
das telecomunicações .. na área da  
engenharia anh .. química .. na  
economia ...

(6º embate; turnos 96-98)

Neste segmento, o entrevistado defende a posição “é preciso exigir mais produtividade da universidade pública” (linha 4). A mediadora, por

sua vez, na linha 5, ao refutar a posição de MPR: “mas quando o senhor diz isso .. quando se diz isso a respeito da universidade a gente não corre o risco de esquecer a contribuição que a universidade pública deu ao país? .. e tem dado ..” ratifica o papel assumido por MPR como ministro da educação. No entanto, apesar de ratificar o papel institucional do entrevistado, há aqui um alinhamento de divergência quanto à posição do ministro, indicado pelo marcador de rejeição “mas”, e pela referência ao conhecimento científico produzido pelas universidades públicas no Brasil, o que descaracteriza a posição defendida por MPR quanto à exigência de “mais eficácia mais produtividade” (linha 4). Nota-se que a mediadora, apesar de divergir da posição do entrevistado, assume um distanciamento capaz de evitar o confronto. Isso se dá via reformulação de uma instância pessoal “quando o senhor diz isso”, na linha 5, para a impessoalização do que é dito, indicada pelo uso do marcador de distanciamento “se diz”, que indetermina o locutor da fala em “quando se diz isso”, na linha 5, e pela escolha lexical “a gente”, expressão pela qual a mediadora se inclui na elocução: “a gente não corre o risco de esquecer a contribuição que a universidade pública deu ao país? .. e tem dado ..”, nas linhas 7 e 8. Ao responder, inicialmente o entrevistado ratifica o alinhamento de *animador* da elocução, fazendo uso do pronome “se”, que impessoaliza sua fala: “não .. não se esquece não é? isso não se esquece porque não há dúvida que toda pesquisa no nosso país é feita dentro da universidade”, nas linhas 10 a 12, para, logo em seguida, mudar o *footing*, assumindo a autoria e a responsabilidade pela elocução em “nós temos contribuições importantes .. eu fui reitor da Unicamp .. eu sei do que eu estou falando – nós temos contribuições importantes”, nas linhas 13 a 15. Observa-se na resposta do ministro, linhas 10 a 17, um alinhamento de convergência quanto à posição colocada de forma implícita pela mediadora: “há contribuições da universidade pública ao país”, marcada, inclusive, com a repetição do segmento “nós temos contribuições importantes”, nas linhas 13 e 15. Parece haver, assim, neste fragmento (22), um esforço da mediadora – evidenciado nas estratégias discursivas empregadas – para amenizar ou evitar a tensão na interação social.

Por outro lado, em nossos dados, há situações em que isso não ocorre, e os entrevistadores se desalinham da posição de neutralidade, assumindo uma posição de enfrentamento e de confronto à posição do entrevistado, como podemos ver no fragmento seguinte, exemplo (23), em que o entrevistador responsabiliza o governo pelo alto índice de desemprego no país. Faz-se necessário ressaltar que o subtópico “desemprego” havia sido introduzido, no início deste embate, pelo entrevistador FR, que vinculava a reforma do ensino médio à questão do desemprego no país. Na ocasião, o ministro defendera que o desemprego não era uma questão exclusiva do Brasil, atribuindo o problema à revolução na tecnologia mundial. Desde então, o entrevistado vinha propondo a reforma do ensino médio e a expansão do ensino profissionalizante como soluções capazes de garantir o acesso dos jovens ao mercado de trabalho.

Exemplo (23)

Supertópico: Política Educacional  
 Tópico: Ensino Médio  
 Subtópico: Desemprego  
 Participantes: Ministro Paulo Renato (MPR) e Marco Antônio Araújo (MA)

1 MPR: *Continuação* então o ensino médio precisa aprender a ensinar a pessoa aprender o resto  
*do turno 28* da vida e além disso tem que ter outras oportunidades pra continuar aprendendo ..

MA: tá – eu concordo plenamente .. é difícil discordar disso – a gente tem que  
 5 estudar a vida inteira e é bom que a gente possa ..

MPR: [ mas no passado não era necessário

MA: não era ..

⇒ mas eu conheço

⇒ – qualquer cidadão conhece pessoas que estudaram a vida inteira e não têm

10 emprego e jovens que estão estudando e olham pra frente e vêem

⇒ sete e meio por cento de taxa de desemprego

– não dá pra dizer apenas que o mundo passa por uma mesma crise .. o Brasil

é o nosso país e a gente tem que encontrar soluções pro nosso país e eu não tô vendo ..

15 ⇒ eh – esse discurso parece que não é o suficiente pra dizer que daqui a cinco anos vamos ser ..

MPR: [ é uma condição necessária mas não suficiente – é preciso que a economia cresça ..

MA: ⇒ sim .. mas o mesmo governo .. certo .. que – de fato tá fazendo uma  
 20 revolução no ensino fundamental e se propõe a fazer uma revolução no ensino médio é que cria a maior taxa – taxa de desemprego da história desse país – é o mesmo governo ..

MPR: [ mas não – não é o governo que cria essa taxa de desemprego .. nós temos

⇒ .. o governo – o país enfrentou uma situação de crise internacional, não é ..

(1º embate; turnos 28-34)

No início do fragmento (23), MPR, ao concluir sua posição, apela para o raciocínio do senso comum “o ensino médio precisa aprender a ensinar a pessoa a aprender o resto da vida” (linhas 1 e 2), argumento do

tipo incontestável e que não pode ser refutado pelos entrevistadores, como pode ser evidenciado na fala de MA, que indica, nas linhas 4 e 5, o alinhamento convergente à conclusão do ministro: “tá – eu concordo plenamente .. é difícil discordar disso – a gente tem que estudar a vida inteira”. Na interrupção de MPR: “mas no passado não era necessário” (linha 6), está implícito o fato de que a atual revolução tecnológica é responsável pela mudança na conjuntura mundial. Novamente, o entrevistador ratifica a posição de MPR, visto este ser um raciocínio “vox populi”, desta vez usando o recurso da alo-repetição: “não era” (linha 7). A mudança para um alinhamento divergente ocorre na linha 8, assinalada pelo marcador discursivo “mas”, aliado à autoria assumida pelo testemunho pessoal: “mas eu conheço”, elocução que é reformulada via exemplificação empírica: “qualquer cidadão conhece pessoas que estudaram a vida e não têm emprego” (linhas 8 e 9), e a utilização de dados estatísticos: “sete e meio por cento de taxa de desemprego” (linha 11), que contestam a posição do entrevistado. MA reintroduz, dessa forma, o subtópico “Desemprego”, recusando-se a atribuir o problema a circunstâncias externas e a aceitar as soluções para o Brasil como dependentes da situação mundial (linhas 12 e 13), além de considerar insuficiente “o discurso” de MPR para deter a crise do desemprego (linha 15). MPR toma o turno via interrupção e propõe, nas linhas 17 e 18, o crescimento da economia como condição suficiente para conter o desemprego. O entrevistador, por sua vez, nas linhas 19 a 22, mantém o alinhamento de confronto, ao interromper o turno de MPR e responsabilizar o governo pelo desemprego no país: “sim .. mas o mesmo governo” (...) “é que cria a maior taxa – taxa de desemprego da história desse país .. é o mesmo governo ..”. O ministro não ratifica a posição de MA, e assume um alinhamento explicitamente divergente a ela, indicado pelo marcador de desacordo “mas não”, na linha 23, e pela recusa da posição do entrevistador: “mas não – não é o governo que cria essa taxa de desemprego”. Desta vez, ao ser confrontado frente à questão do desemprego, o entrevistado atribui esse problema à “situação de crise internacional” enfrentada pelo Brasil em janeiro de 1999 (linha 24).

Estas situações de conflito, expressas através dos movimentos argumentativos de rechaço (RECH) e de refutação (REFU), são ilustradas na seqüência.

### ***3.2.1 Movimentos argumentativos da disputa: rechaço (RECH) e refutação (REFU)***

De acordo com o modelo de argumentação proposto no capítulo 3, a disputa pode ser expressa de duas formas: o rechaço (RECH), caracterizado por ser uma resposta contrária a uma posição, com ausência de elementos argumentativos; e a refutação (REFU), que expressa discordância frente a uma posição, com adição de informações que vão de encontro a esta posição.

No fragmento seguinte, temos exemplos, nas UCT 2, 4 e 6, de movimentos de rechaço (RECH), o MA que apenas contradiz a posição, sem adicionar informação nova.

## Exemplo (24)

|                |   |
|----------------|---|
| Tópico:        | Ensino Superior   |
| Subtópico:     | Ajuste x Produtividade da Universidade  |
| Contexto:      | Discute-se a gestão do Ministro Paulo Renato à frente do Ministério da Educação, sendo sua administração relacionada ao verbo “ajustar” |
| Participantes: | Ministro Paulo Renato (MPR) e Brasília Salles Jr. (BS)  |

| Participante | Unidade de construção do turno   | Movimento argumentativo |
|--------------|--|-------------------------|
| BS           | o senhor se entusiasmou muito com a sua – com o projeto de obter continuidade .. redução de custos .. eficiência na universidade etc. e .. | 1 POSAS > MPR, 0        |
| BS           | ⇒ vamos dizer .. ajustar (gesto “de aspas” com as mãos) a universidade ..  | 2 POSRE > 1             |
| BS           | essa eu acho que é a linguagem que .. vamos dizer .. tem sido o tom do ministério desde o início   | 3 POSAS > 2             |
| MPR          | não é ajustar, não é?  | 4 RECH > 2              |
| BS           | eh .. mas parece ajustar ..  | 5 POSRE > 4             |
| MPR          | não é não  | 6 RECH > 5              |

BS ministro .. parece o ministro da  
fazenda da educação 7 POSRE > 3

MPR não senhor .. não não não .. 8 RECH > 7  
não senhor não .. não

(risos)

No início do fragmento (24), o entrevistador BS introduz a posição (UCT 1, 2 e 3) de que “há um projeto de ajuste da universidade por parte do ministério”. Essa posição (atenuada por pausas e reformulações) orienta-se para a posição apresentada, em fragmentos anteriores, por MPR: “é preciso exigir produtividade (eficiência) da universidade pública”. Na UCT 4, o entrevistado opõe-se à posição de BS, expressando a disputa de forma explícita, ao recusar o uso do item lexical “ajustar” para caracterizar a gestão administrativa de MPR. O entrevistador, por sua vez, reafirma sua posição (agora atenuada pelo marcador de distanciamento “parece”, que torna o enunciado impessoal) na UCT 5. Novamente MPR recusa (UCT 6) a posição de BS, sem tentar refutá-la. Na UCT 7, o enunciado de BS constitui uma posição reintroduzida (POSRE), visto que renova a posição prévia apresentada na UCT 3, ao fazer uso de uma analogia que caracteriza MPR como “ministro da fazenda da educação”, devido à linguagem (de economista) que, conforme expresso na UCT 3, “tem sido o tom do ministério desde o início”. O MA seguinte (UCT 8) contradiz várias vezes a posição anterior, sem adicionar informações novas que a refutem, caracterizando-se, portanto, como mais um rechaço à posição prévia de BS. É interessante destacar que, neste caso, apesar de a disputa aparecer marcada no discurso pelos MA de rechaço (RECH), nas UCT 4, 6 e 8, e pelo uso de negativas, a interação dá-se num tom de “brincadeira” e tranquilidade, corroborado por pausas e risos. A harmonia interacional é preservada, então, pelo tom usado pelos participantes, visto o tópico “Ajuste x Produtividade da Universidade”, em curso neste embate, constituir um tópico polêmico<sup>97</sup>, em função da divergência quanto às

<sup>97</sup> Cf. cap. 5 deste estudo e anexo 4.

posições apresentadas pelos participantes em relação às políticas públicas direcionadas para a universidade: enquanto os entrevistadores preferem enquadrá-las como “ajuste” das universidades públicas, o entrevistado defende que as ações do governo têm em vista a “produtividade” das mesmas.

A outra forma de expressar desacordo diante de uma posição é através do movimento de refutação (REFU), o MA que indica o alinhamento divergente do falante via contra-argumentação. Para efeito de análise, consideramos como REFU as UCT de rechaço que são seguidas por alguma forma de sustentação<sup>98</sup>. No fragmento (25), abaixo, temos exemplos de refutação nas UCT 3 e 5, movimentos sustentados respectivamente nas UCT 4 e 6, com a apresentação de informações (evidências) que descaracterizam a posição expressa na UCT 1.

<sup>98</sup> Cf. item 3.3.

## Exemplo (25)

|                          |   |
|--------------------------|---|
| Tópico:                  | Fundef  |
| Subtópico:               | Desvio de verbas  |
| Contexto:<br>de controle | Discute-se a eficácia do Fundef enquanto mecanismo dos gastos municipais com a educação |
| Participantes:<br>(GN)   | Ministro Paulo Renato (MPR) e Gilberto Nascimento (GN)                                  |

| Participante | Unidade de construção do turno   | Movimento argumentativo               |
|--------------|--|---------------------------------------|
| MPR          | então o que aconteceu aqui .. nós temos .. eh – o dinheiro está indo pra dentro da sala de aula está deixando de ser desviado .. | 1 POSRE > MPR, 0                      |
| MPR          | outra coisa muito importante ..  | 2 (POSAS > 0) Cancelada <sup>99</sup> |
| GN           | mas ministro ..  | 3 REFU > 1                            |
| GN           | tem um desvio de sessenta milhões no Ceará – de cem milhões no Piauí ..  | 4 Evidência > 3<br>(Exemplo)          |
| MPR          | mas isso ..  | 5 REFU > 4                            |

<sup>99</sup> Denominamos “cancelada” a UCT interrompida ou abortada no curso da argumentação.

MPR são quinze bilhões do Fundef ..

6 Evidência > 5  
(Exemplo)

A primeira UCT do fragmento acima corresponde a um MA que reafirma a posição do entrevistado – defendida desde o início deste embate<sup>100</sup> – : “o Fundef está fechando o caminho da corrupção”. A tentativa que o ministro faz para ampliar sua argumentação, na UCT 2, é interrompida por GN, que contradiz, na UCT 3, a posição prévia do entrevistado, sustentando, na UCT 4, através de exemplificação que comprova o desvio de verbas do Fundef: “tem um desvio de sessenta milhões no Ceará – de cem milhões no Piauí ”. Assim, a UCT 3 corresponde à realização de um MA do tipo REFU, visto que GN assume um alinhamento divergente à posição de MPR, fazendo uso de informações novas que descaracterizam a OPRE do entrevistado (UCT 1). Na UCT 5, o entrevistado discorda da posição expressa por GN nas UCT 3 e 4, ao mesmo tempo em que acrescenta informação contra a posição do entrevistador, na UCT 6, qualificando as evidências apresentadas pelo entrevistador como não relevantes, já que a quantia desviada – “sessenta milhões no Ceará” e “cem milhões no Piauí” – é irrisória perante a totalidade dos recursos do Fundef: “quinze bilhões”. Observa-se, em ambos os casos (UCT 3 e 5), o uso do marcador conversacional “mas”, indicando a rejeição ao enunciado anterior.

Finalmente, discutiremos o movimento argumentativo denominado sustentação.

### 3.3 Componente argumentativo: sustentação

Na atividade de fala aqui em estudo, o entrevistado, investido do papel de porta-voz do governo, é confrontado frente a posições que questionam as ações realizadas por este governo. Neste contexto, o ministro defende o governo FHC, fazendo uso de MA que justificam,

<sup>100</sup> Lembramos que a entrevista foi segmentada, para efeito de análise, em onze embates – de acordo com os tópicos discutidos –, sendo que o fragmento (28) encontra-se no 8º embate (cf. item 2.1.1 e anexo 2).

exemplificam ou explicam as ações realizadas pelo governo, tentando apresentar uma imagem favorável a ele. Os entrevistadores, por sua vez, ao discutir tópicos polêmicos<sup>101</sup>, nos quais são apresentadas posições divergentes à imagem positiva do governo, além das estratégias de minimização já discutidas, fazem uso também de exemplificações que sustentem suas afirmações.

Assim, os participantes sustentam a posição de diferentes formas: oferecem evidências que comprovam a “idéia” expressa na posição, exemplificando com fatos, dados estatísticos e/ou testemunhos; ou justificam essa “idéia”, explicitando as razões e/ou causas pelas quais ela é defendida. No caso do entrevistado, há também o uso de explicações, que podem ser vistas como estratégias discursivo-interacionais destinadas a mudar o significado dos eventos de fala<sup>102</sup>, ou seja, o ministro recorre a explicações para persuadir os interlocutores de seu ponto de vista .

Apresentamos a seguir os MA representativos da sustentação dos participantes na atividade de fala sob análise.

#### 3.3.1 Movimentos argumentativos da sustentação: justificção, evidência empírica e explicação

Amparando-nos em Schiffrin (1987), consideramos que a sustentação pode ser classificada como diferentes movimentos argumentativos que apóiam a posição, via movimentos argumentativos de justificção, evidência ou explicação. Cada um desses MA fornece informação através da qual o falante induz o ouvinte a tirar uma conclusão a respeito da aceitabilidade ou legitimidade/verossimilidade da posição.

Na seqüência, apresentamos os MA que sustentam a posição dos participantes da atividade de fala aqui analisada.

<sup>101</sup> Remetemos à análise realizada no cap. 5 deste estudo sobre “o jogo de tópicos polêmicos e enquadres”.

<sup>102</sup> Conforme Buttny (1985).

### 3.3.1.1 Justificação

A justificação é o MA pelo qual o falante sustenta uma posição, explicitando as causas e/ou razões da posição defendida por ele. As

Exemplo (26)

|                |  |
|----------------|--|
| Tópico:        | Ensino Superior                                    |
| Subtópico:     | Ajuste x Produtividade da Universidade             |
| Contexto:      | Discute-se a produtividade da universidade pública |
| Participantes: | Ministro Paulo Renato (MPR) e Mediadora (MED)      |

| Participante | Unidade de construção do turno   | Movimento argumentativo             |
|--------------|--|-------------------------------------|
| MPR          | então, é nossa responsabilidade sim ..<br>exigir que a universidade seja o mais eficiente possível .. mais do que uma universidade privada ..                | 1 POSAS > MPR, 0                    |
| MPR          | sabe que me indigna essa coisa –<br>me indigna essa coisa de achar que<br>⇒ porque é pública não pode se exigir<br>não pode ter produtividade não pode<br>se | 2 Justificação > 1<br><br>cobrar .. |

orações introduzidas pelos conectivos causais *porque* ou *que* – explícitos ou recuperáveis no contexto – geralmente permitem identificar esse tipo de sustentação. Abaixo, temos exemplos deste movimento argumentativo.

*problemas de organização das universidades para a oferta dos cursos de licenciatura*”, que é apresentada na UCT 3.

Na UCT 2, MPR defende a posição de que “*é preciso exigir produtividade (eficiência) da universidade pública*”, recorrendo a um modelo silogístico de premissa e conclusão *se F, então P*<sup>103</sup> em: “porque é pública não pode se exigir não pode ter produtividade não pode se cobrar”. Desse modo, sustenta sua posição no contraponto da relação de causalidade atribuída a outra voz, construindo um jogo polifônico.

Nota-se, dessa forma, o sentido de causalidade e/ou condicionalidade presente no MA de justificação, o movimento que sustenta a posição via explicitação das causas que justificam sua defesa. Na seqüência, mostraremos o MA de evidência empírica, que também colabora na sustentação da posição.

### 3.3.1.2 Evidência empírica

Na tradição dos estudos da argumentação, a evidência das provas tem sido considerada como um elemento fundamental<sup>104</sup>. São três os tipos mais comuns de evidências que ocorrem em nossos dados: os *exemplos*, os *dados estatísticos* e o *testemunho*. O fragmento (27), abaixo, ilustra uma dessas formas de sustentação: o entrevistador FR faz uso de testemunho pessoal, na UCT 1, para sustentar a posição apresentada na UCT 3: “*há*

---

<sup>103</sup> Adotamos aqui a terminologia utilizada por Magalhães (2000), que se baseia no clássico *F --- então, P* (*se F, então, P*) para descrever seu plano estrutural do argumento. Nesse modelo, “*raciocinamos a partir de fatos (datum) ‘F’ e deles chegamos a conclusões ou proposições (claims) ‘P’*”. (Magalhães, 2000: 110).

<sup>104</sup> A evidência empírica corresponde, no modelo elaborado por Toulmin (1958), ao *dado* (D). (Cf. 1.1.1.1).

## Exemplo (27)

|                |  |
|----------------|--|
| Tópico:        | Ensino Superior  |
| Subtópico:     | Ajuste x Produtividade da Universidade                       |
| Contexto:      | Discute-se a qualidade dos cursos de formação de professores |
| Participantes: | Ministro Paulo Renato (MPR) e Fernando Rosseti (FR)          |

| Participante | Unidade de construção do turno  | Movimento argumentativo         |
|--------------|---|---------------------------------|
| FR           | <p>agora ministro .. agora ministro ..</p> <p>⇒ eu fiz um curso de licenciatura na Unicamp e foi uma piada mesmo</p>  | 1 Evidência > 2<br>(testemunho) |
| FR           | <p>porque o curso de licenciatura eu fiz com professores que eram professores – que os estudantes daquela faculdade não queriam ter aula com ele e ele dava aula pros estudantes de outra faculdade .. em geral é assim</p> | 2 Justificação > 1              |
| FR           | <p>então tem um problema de organização das universidades pra oferta desses cursos</p>  | 3 POSAS > 1                     |

O fragmento seguinte, exemplo (28), trata do mesmo fenômeno – apresentação de testemunho pessoal – (UCT 3), havendo também a ocorrência de uma sustentação via justificação (UCT 2). Esses MA Exemplo (28)

|                |  |
|----------------|--|
| Tópico:        | Ensino Superior                                    |
| Subtópico:     | Ajuste x Produtividade da Universidade             |
| Contexto:      | Discute-se a produtividade da universidade pública |
| Participantes: | Ministro Paulo Renato (MPR) e Mediadora (MED)      |

fundamentam a posição defendida pelo entrevistado de que “*é preciso exigir produtividade da universidade pública*”.

| Participante | Unidade de construção do turno   | Movimento argumentativo         |
|--------------|--|---------------------------------|
| MPR          | nós temos que exigir que a universidade pública receba alunos de transferência no segundo terceiro ou quarto ano | 1 POSAS > MPR, 0                |
| MPR          | porque não recebe  | 2 Justificação > 1              |
| MPR          | ⇒ .. isso .. eu fui reitor .. eu sei que nós – que nós temos uma resistência brutal dentro da universidade ..    | 3 Evidência > 1<br>(testemunho) |

A UCT 1 expressa a posição: é preciso exigir “que a universidade pública receba alunos de transferência no segundo terceiro ou quarto ano”, que é justificada na UCT 2: “porque não recebe” (alunos de transferência). MPR sustenta esta posição via MA de evidência, na UCT 3: “eu fui reitor .. eu sei que nós – que nós temos uma resistência brutal dentro da universidade”, alinhando-se como *autor e responsável* (Goffman 1981) pela “idéia” expressa na elocução, ao dar seu testemunho pessoal: “eu fui reitor”, e incluir-se no meio acadêmico via uso do pronome de primeira pessoa do plural “nós”: “eu sei que nós – que nós temos uma resistência brutal dentro da universidade”.

Há evidências em nossa análise de que a mudança de papéis, realizada através dos MA de evidência empírica, constitui uma estratégia argumentativa relevante na sustentação de posições. Discutiremos mais especificamente essa questão no item 5.1.2.

Outro tipo de sustentação, ilustrado no fragmento (29), a seguir, é a apresentação de *exemplos* que, neste caso, sustentam a posição do entrevistador AL: “o Brasil investe mais no ensino superior do que nos outros ensinos”.

Exemplo (29)

|                |   |
|----------------|---|
| Tópico:        | Ensino Superior                         |
| Subtópico:     | Ajuste x Produtividade da Universidade  |
| Contexto:      | Discute-se os investimentos em educação |
| Participantes: | André Laós (AL)                         |

| <b>_Participante</b> | <b>Unidade de construção do turno</b> | <b>Movimento argumentativo</b> |
|----------------------|---------------------------------------|--------------------------------|
|----------------------|---------------------------------------|--------------------------------|

|                     |                                  |  |
|---------------------|----------------------------------|--|
| AL                  | os – os dados da Unesco deixaram |  |
| 1 Evidência > MA, 0 |                                  |  |

(Exemplo)

claro eh .. quer dizer .. a comparação

por aluno é gritante com o aluno –

⇒ aliás .. os alunos só – só perde pro Paraguai nesse QI – nessa comparação quanto custa um aluno do ensino superior e um aluno do ensino fundamental

Em (29), o entrevistador mostra a discrepância dos investimentos governamentais em Ensino Superior e Ensino Fundamental, evidenciada por dados da Unesco que colocam o Brasil em uma situação desfavorável nesta questão, pois o Brasil “só perde pro Paraguai nesse QI – nessa comparação quanto custa um aluno do ensino superior e um aluno do ensino fundamental”.

A apresentação de *dados estatísticos* é a outra forma utilizada por entrevistadores e entrevistado para sustentar suas posições. Isso pode ser observado no exemplo seguinte, em que MPR explicita dados que constituem evidência incontestável para a defesa de sua posição: “há *expansão do Ensino Superior*”.

## Exemplo (30)

|                |   |
|----------------|---|
| Tópico:        | Ensino Superior   |
| Subtópico:     | Expansão do Ensino Superior   |
| Contexto:      | MPR, ao responder ao questionamento de BS sobre as dificuldades entre o Ministério e a comunidade acadêmica, introduz o subtópico “Expansão do Ensino Superior” |
| Participantes: | Ministro Paulo Renato (MPR)   |

| Participante | Unidade de construção do turno   | Movimento argumentativo                      |
|--------------|--|--|
| MPR          | (...) o ensino superior nos últimos – em quatro anos – de noventa e quatro a noventa e oito ..<br>⇒ se expandiu vinte e oito por cento .. de oitenta a noventa e quatro havia se expandido só vinte por cento .. | 1 Evidência > MPR, 0<br>(Dados estatísticos) |
| MPR          | então houve uma expansão   | 2 POSAS > 1                                  |

É interessante observar que a manipulação de dados tem validade relativa: com os mesmos dados estatísticos tanto se pode provar como refutar uma posição. Assim, o quantitativo apresentado por MPR no fragmento acima é retomado posteriormente pelo entrevistador FR para sustentar a posição “*a política de expansão do Ensino Superior é direcionada para o setor privado*”, como podemos ver no fragmento (31), abaixo:

## Exemplo (31)

|                |   |
|----------------|---|
| Tópico:        | Ensino Superior   |
| Subtópico:     | Expansão do Ensino Superior                             |
| Contexto:      | Reintrodução do subtópico “Expansão do Ensino Superior” |
| Participantes: | Fernando Rosseti (FR)                                   |

| Participante | Unidade de construção do turno  | Movimento argumentativo                 |
|--------------|---|---|
| FR           | (...) que a grande crítica na verdade que existe no setor universitário é que o governo tem uma política que é pro setor privado .. | 1 POSAS > MPR, 0                        |
| FR           | ⇒ esses vinte e oito por cento de expansão que houve no ensino superior   | 2 Evidência > 1<br>(Dados estatísticos) |
| FR           | foi em que setor? dividido?   | Pergunta                                |

No fragmento (31), os mesmos dados estatísticos apresentados anteriormente por MPR (cf. exemplo (30)) são usados agora pelo entrevistador, na UCT 2, para sustentar *que “a expansão do Ensino Superior acontece apenas no setor privado”*, posição introduzida por FR na UCT 1 .

Assim, a evidência empírica – seja através de exemplos, de dados estatísticos ou de testemunhos – possui grande valor de persuasão

(convicção), constituindo quase sempre prova consistente apresentada pelos interlocutores para a defesa de uma posição.

Trataremos, na seqüência, de um tipo especial de sustentação, aqui denominado *explicação*, que constitui um MA com o qual o entrevistado

nega ou minimiza o problema apresentado pelo entrevistador.

### 3.3.1.3 Explicação

Na atividade de fala aqui estudada, existem conflitos de interesses: os entrevistadores questionam o ministro a respeito da atuação do governo e isso implica responsabilizar o entrevistado pelos problemas – principalmente aqueles relacionados à educação – existentes no país. O entrevistado, por sua vez, busca atribuir a responsabilidade por esses problemas a situações externas, negando ou minimizando a gravidade dos mesmos. (Cf. Scott & Lyman, 1968; Buttny, 1985).

Os tópicos mais polêmicos parecem contribuir para a incidência dos movimentos de explicação na argumentação do entrevistado, que recorre a este MA para defender algumas posições e convencer os entrevistadores (e a audiência) de que “*as ações do governo são defensáveis*”<sup>105</sup>. Nos fragmentos seguintes, situações em que estão em jogo a construção e/ou a restauração de imagem do ministro e do governo, há ocorrência de explicações. Em (32) e (33), ocorrem *justificativas*, enquanto que (34) ilustra o MA de explicação por *escusa*.

Nos exemplos (32) e (33), ilustrados abaixo, o entrevistado defende as ações do governo em relação ao Fundef, minimizando, respectivamente, o montante do desvio e o número de municípios envolvidos em denúncias de desvio dos recursos do Fundef, fazendo uso do MA de explicação por *justificativa*.

Exemplo (32)

Supertópico: Política educacional  
 Tópico: Fundef  
 Subtópico: Desvio de verbas  
 Participantes: Ministro Paulo Renato (MPR) e Gilberto Nascimento (GN)

| Participante            | Unidade de construção do turno |
|-------------------------|--------------------------------|
| Movimento argumentativo |                                |

|                     |  |   |
|---------------------|--|---|
| GN<br>REFU > MPR, 0 | mas ministro tem um desvio de sessenta milhões no Ceará .. de cem milhões no Piauí | 1 |
|---------------------|--|---|

|                         |  |  |
|-------------------------|--|--|
| MPR<br>2 Explicação > 1 | ⇒ mas isso .. são quinze bilhões do Fundef |  |
|-------------------------|--|--|

(Justificativa)

O entrevistado aceita a posição “*há desvio de verbas*”, mas nega a gravidade do problema, visto haver pouco desvio em função do montante do fundo: “são quinze bilhões do Fundef”. No desenrolar da discussão deste tópico, MPR recorre novamente a este MA de justificativa, minimizando, desta vez, o número de municípios envolvidos em denúncias, como pode ser observado a seguir.

<sup>105</sup> Remetemos ao anexo 5, em que apresentamos os tipos de movimentos de explicação a que o entrevistado recorre.

## Exemplo (33)

|                |   |
|----------------|---|
| Supertópico:   | Política educacional                          |
| Tópico:        | Fundef  |
| Subtópico:     | Desvio de verbas                              |
| Participantes: | Ministro Paulo Renato (MPR) e mediadora (MED) |

| Participante | Unidade de construção do turno   | Movimento argumentativo          |
|--------------|--|----------------------------------|
| MPR          | nós sabemos que o ministério público está realmente investigando cerca de quarenta municípios nesse momento                      | 1 POSAS > MPR, 0                 |
|              | porque muitas denúncias – nós sabemos que não têm – são denúncias às vezes da oposição da política do município etc.             | 2 Justificação > 1               |
| MED          | então dessas que chegaram ao ministério .. dez por cento ..  | Cancelado                        |
| MPR          | mas mesmo que seja eh – quatrocentos .. nós temos ..   | Cancelado                        |
| MED          | cinco mil municí –   | Cancelado                        |
| MPR          | cinco mil e quinhentos municípios –<br>⇒ são sete por cento dos municípios onde haveria a denúncia de desvio de recursos, não é? | 3 Explicação (Justificativa) > 2 |

Em (33), MPR aceita que haja desvio de verbas, mas relativiza o número de denúncias vs o número de municípios, minimizando a quantidade de municípios em que há denúncias: “são sete por cento dos municípios onde haveria a denúncia de desvio de recursos, não é?”.

Exemplo (34)

|                |                             |
|----------------|-----------------------------|
| Supertópico:   | Política educacional        |
| Tópico:        | Ensino Médio                |
| Subtópico:     | Desemprego                  |
| Participantes: | Ministro Paulo Renato (MPR) |

A outra forma de explicação utilizada pelo entrevistado é oferecer uma *escusa* para o problema, atribuindo responsabilidade a terceiros ou a uma situação externa. Isso pode ser verificado no fragmento (34), abaixo, em que MPR atribui o problema “*desemprego*” a fatores externos: “a mudança no mundo .. a mudança que a tecnologia está fazendo”.

| Participante | Unidade de construção do turno  | Movimento argumentativo   |
|--------------|---|---------------------------|
| MPR          | na questão do desemprego ..<br>esse é um tema maior .. mais – bem ..<br>não é um tema só do nosso país .. é um<br>tema mais geral .. é um tema mais amplo   | 1 POSAS > FR, 0           |
| MPR          | ⇒ anh .. de fato a mudança no mundo .. a<br>mudança que a tecnologia está fazendo ..<br>anh .. está provocando .. na verdade faz<br>com que haja crescimento e não haja<br>crescimento de emprego | 2 Explicação (Escusa) > 1 |

Em (34), o entrevistado apresenta o avanço da tecnologia como responsável pela situação de desemprego no país. Dessa forma, atenua a responsabilidade do governo pela falta de emprego no Brasil, atribuindo o problema a circunstâncias que escapam ao seu controle.

Outra forma de atribuir responsabilidade a uma situação externa, escusando-se do problema, é através da retrospectiva histórica, em que se contrapõe a situação anterior à atual. Tal movimento de explicação, também utilizado pelo entrevistado para sustentar sua posição, é ilustrado na UCT 2 do exemplo (35), abaixo.

Exemplo (35)

|                |                             |
|----------------|-----------------------------|
| Supertópico:   | Política educacional        |
| Tópico:        | Ensino Médio                |
| Subtópico:     | Reforma do Ensino Médio     |
| Participantes: | Ministro Paulo Renato (MPR) |

| Participante | Unidade de construção do turno   | Movimento argumentativo                   |
|--------------|--|---|
| MPR          | é claro que nós temos ainda uma baixa proporção de jovens no ensino médio e no ensino superior .. por quê?   | 1 POSRE > MED, 0                          |
| MPR          | porque há ainda no Brasil uma herança .. de uma situação em que poucos jovens concluíam o ensino fundamental e concluíam já numa idade muito avançada .. | 2 Explicação (Escusa) > 1                 |
| MPR          | quando nós assumimos o governo .. apenas cinqüenta por cento das crianças concluíam o ensino fundamental e levava doze anos para concluir                | 3 Sustentação > 2<br>(Dados estatísticos) |
| MPR          | isto já melhorou   | 4 POSAS > 3                               |

Considerando-se que o uso de explicações dá-se sobretudo em situações de confronto, em que as ações do ministério e/ou do governo estão sendo questionadas, podemos supor que o entrevistado recorre a este MA para construir e/ou a restaurar uma imagem positiva do ministro e do governo.

Tendo em vista que o ato de fazer perguntas configura-se como um mecanismo organizacional da fala no contexto situacional aqui relatado, ilustraremos no próximo capítulo como se dá, na formulação de perguntas, a formatação da posição, um dos MA objeto deste estudo. Também trataremos do comportamento discursivo-interacional dos entrevistadores ao formularem perguntas nesta entrevista televisiva, bem como dos alinhamentos assumidos pelo entrevistado ao responder.

## CAPÍTULO IV

### O ATO DE PERGUNTAR E RESPONDER NA ENTREVISTA TELEVISIVA

Trataremos neste capítulo do ato de fazer perguntas na atividade de fala investigada no presente trabalho, além de ilustrarmos como o entrevistado responde aos questionamentos dos entrevistadores. Discutiremos primeiramente, no item 4.1, a formatação da posição na formulação de perguntas na entrevista aqui estudada; na seqüência, itens 4.1.1 e 4.2, ilustraremos os diversos graus de participação assumidos pelos participantes deste encontro, valendo-nos do conceito de *footing* (Goffman, 1981).

#### 4.1 A formulação de perguntas

Fundamentando nossa análise em Allwinn (1991), cujo estudo<sup>106</sup> evidencia que a estratégia direta de questionamento não é a dominante nas entrevistas analisadas por ela, ilustraremos como ocorre, em nossos dados, a formulação das perguntas. Nossa análise corrobora as conclusões dos estudos de Allwinn (op. Cit.), já que a estrutura mais complexa de questionamento é a preferida, sendo que os entrevistadores apenas fazem uso da estratégia direta ao reintroduzir tópicos não respondidos pelo entrevistado. Observa-se ainda que a estrutura complexa traz embutida em sua formatação a posição do entrevistador quanto ao questionamento ensejado. Nos exemplos seguintes, o entrevistador Brasília Salles Jr. (BS) utiliza-se primeiramente – exemplo (36) – de uma estrutura complexa, constituída de pré-comentários (por nós denominados *prefácios*) à pergunta propriamente dita, para introduzir o tópico “Ensino Superior” e questionar a respeito das dificuldades nas relações entre o ministério e as universidades.

#### Exemplo (36)

Supertópico: Política Educacional  
 Tópico: Ensino Superior  
 Subtópico: Dificuldades nas relações entre Ministério e a Universidade  
 Participantes: Ministro Paulo Renato (MPR) e Brasília Salles Jr. (BS)

1 BS: *Prefácio* ministro ... eu queria introduzir a universidade um pouco no .. no assunto .. eu acho que é .. que é inegável que a sua atuação anh ... no ministério foi inovadora e acho muito bem sucedida no que se refere ao .. ao primeiro grau .. ao ensino fundamental ...

5 *Posição* eu acho que o ministério e a sua gestão tem tido uma enorme dificuldade de lidar com as universidades – especialmente as universidades públicas [dec] .. com o mundo acadêmico ..

10 *Prefácio* e eu queria que .. o senhor pudesse discorrer um pouquinho .. e me explicar um pouquinho por que isso ocorre ..

*Pergunta* ⇒ quais são as razões que lhe parecem .. anh .. explicar essa enorme dificuldade de lidar .. eh .. eh .. com a universidade

MPR: *Posição* bom ... é mais difícil lidar com a universidade ...

15 *Exemplificação pessoal* ⇒ eu fui reitor não é – e o Fernando foi presidente do DCE na época

<sup>106</sup> Cf. discussão apresentada no item 1.3.

eu .. foi o período que eu não é e é .. é .. olha .. eu .. eu .. sim ..  
 levar no dia-a-dia as coisas – senti a maior dificuldade de – .. de  
 conheço a universidade .. eu sei ⇒ porque a universidade é difícil .. eu  
 acho que é uma questão muito que é difícil – mas vamos lá .. eu  
 20 *Digressão* interessante anh .. eu acabo de  
 produzir um livro que não é livro branco .. é livro azul – porque as  
 pessoas têm essa imagem ... “o governo fez muito no ensino  
 fundamental mas esqueceu da universidade” .. não é verdade não é  
 verdade ... nós temos eh .. dados que mostram  
 25 *Posição* mudanças muito significativas na estrutura do ensino superior

(2º embate; turnos 139 e 140)

No exemplo acima, o entrevistador constrói uma estrutura complexa, fazendo uso de prefácios (linhas 1-5 e linhas 10-11) tanto para a formulação da pergunta quanto para a introdução da posição: “há dificuldades entre o ministério e a universidade”, que é atenuada com muitas pausas e hesitações. O uso do marcador de atenuação “eu acho que” e os elogios à atuação do ministro quanto ao ensino fundamental no segmento: “eu acho que é – que é inegável que a sua atuação anh no ministério foi inovadora e acho muito bem sucedida no que se refere ao – ao primeiro grau .. ao ensino fundamental ...” (linhas 2-4); além das escolhas lexicais “queria” e “um pouquinho” no prefácio à pergunta: “e eu queria que .. o senhor pudesse discorrer um pouquinho .. e me explicar um pouquinho por que isso ocorre ..” (linhas 10-11) contribuem para a

modalização da posição do entrevistador. A pergunta propriamente dita (linhas 12-13) é um pedido de informação, nos termos de Fávero (2001)<sup>107</sup>, e sua formulação apresenta publicamente um problema, no caso a difícil relação entre o Ministério da Educação e a comunidade acadêmica. Ao responder, MPR orienta-se, a princípio, para uma parte do conteúdo proposicional da pergunta<sup>108</sup> formulada por BS, isto é, sua resposta (linha 14) orienta-se para a posição pressuposta na pergunta: “há dificuldades entre ministério e universidades”. Após exemplificar com sua experiência em gestão universitária: “eu fui reitor”, o ministro faz uma digressão, nas linhas 20 a 23), introduzindo um novo subtópico: “dados positivos do ensino superior” (linhas 24-25). A partir daí<sup>109</sup>, MPR desenvolve sua argumentação, exemplificando com dados da expansão ocorrida no ensino superior, além das medidas adotadas por sua administração em relação à graduação de terceiro grau: a criação do Provão e o estabelecimento de sistemas para credenciamento e avaliação de universidades. Visto que o ministro Paulo Renato (MPR) esquiva-se da proposição da pergunta (“quais as razões de x?”), BS faz uso da estratégia direta para voltar ao tópico da pergunta formulada em (36), como podemos observar no exemplo (37), a seguir:

<sup>107</sup> Cf. item 1.3.1

<sup>108</sup> Neste caso, a *posição* corresponderia à asserção “existem dificuldades”, enquanto que o que está sendo inquirido são suas origens/razões, sendo formalizado por meio da expressão “quais são as razões de”.

<sup>109</sup> Cf. Anexo 2.

## Exemplo (37)

Supertópico: Política Educacional  
 Tópico: Ensino Superior  
 Subtópico: Dificuldades nas relações entre Ministério e a Universidade  
 Participantes: Ministro Paulo Renato (MPR) e Brasília Salles Jr. (BS)

1 MPR: *Continuação do turno 140* então todas as universidades estão sendo submetidas à avaliação – inclusive as públicas .. isso é uma mudança importante .. eh .. nós tivemos :: [ mas qual é

BS: *Pergunta* ⇒ a raiz das dificuldades ?

5 MPR: *Resposta* eu acho que é um pouco a natureza da .. da .. da universidade, não é .. a natureza das questões que .. que dizem respeito à universidade .. nós estamos lidando com uma .. um público que anh .. é muito anh .. muito mais anh .. crítico não é? é um público muito mais exigente que é dos 10 professores universitários .. dos alunos (2º embate; Turnos 140-142)

Em (37), o entrevistador interrompe MPR e toma o turno para reintroduzir a pergunta (linha 4), agora de forma direta: “mas qual é a raiz das dificuldades?”. A posição “*existem dificuldades*” está inserida na

própria pergunta, enquanto pressuposto do conteúdo proposicional da mesma, sendo que o inquirido são as origens/razões dessas dificuldades, formalizado através da expressão “qual é a raiz de X?”. O ministro aceita responder (linhas 5-10), orientando-se para a pergunta do entrevistador e enquadrando a natureza do público universitário (“crítico” e “exigente”) como responsável pelas dificuldades entre o ministério e a comunidade acadêmica.

Percebe-se, então, neste contexto situacional, que os tópicos são geralmente introduzidos pelos entrevistadores por meio de perguntas complexas; caso os entrevistadores considerem como não satisfatória a resposta do entrevistado, optam então pela estratégia direta. Destaca-se também que os MA de posição geralmente ocorrem embutidos na formulação das perguntas complexas, atuando como um de seus componentes estruturais. No caso da estratégia direta de questionamento, a posição apresenta-se implícita na pergunta, enquanto pressuposto de seu conteúdo proposicional.

No próximo item, mostraremos como os entrevistadores assumem seus papéis discursivos na entrevista televisiva sob estudo. Para tanto, valemo-nos das postulações de Goffman (1981) quanto à estrutura de participação e do trabalho de Clayman (1992) sobre o comportamento discursivo-interacional de entrevistadores e entrevistados em entrevistas jornalísticas.

#### 4.1.1 Alinhamentos na formulação de perguntas

Em sua análise de entrevistas jornalísticas, Clayman (op. Cit.) relata que os participantes desta atividade de fala assumem um alinhamento de neutralidade em relação às informações ou opiniões que reproduzem<sup>110</sup>. Em nossos dados, essa é a estratégia é mais utilizada pela mediadora para abrir os episódios que compõem o programa, conforme podemos observar no exemplo (38), a seguir:

<sup>110</sup> Cf. item 1.3.1

## Exemplo (38)

Supertópico: Política Educacional  
 Tópico: Fundef  
 Subtópico: Formação de Professores  
 Participantes: Ministro Paulo Renato (MPR) e mediadora (MED)

1 MED: nós voltamos com o “Roda Viva” entrevistando o ministro da educação Paulo Renato de Souza .. você pode participar se quiser usando nosso telefone código da operadora onze dois cinco dois meia cinco dois cinco .. nosso fax é código da operadora onze três oito sete quatro três quatro cinco quatro ou nosso endereço na internet [roda\\_viva@tvcultura.com.br](mailto:roda_viva@tvcultura.com.br) ... ministro .. eh ..

⇒ tem algumas perguntas aqui dos telespectadores que vão num ponto que eu acho que é o ponto central de tudo isso que a gente tá discutindo que é o problema dos salários dos professores ... eh ...

⇒ eu tenho uma amiga ... que é professora ... e faz uma observação que eu acho pertinente .. ela diz assim –

⇒ “quem é que vai querer ser .. no Brasil .. professor daqui pra frente? e nós – mantidos pra atender esse ensino médio .. pra atender esse ensino fundamental .. pra atender toda essa demanda de .. de estudo .. precisaríamos de quantidades monumentais – industriais de professores” .. setenta mil professores

15 ⇒ me parece que é um número que se fala que é a demanda brasileira pra professores eh .. pro ensino fundamental e médio – de onde vão vir essas pessoas? eh .. quer dizer .. de que maneira o ministério da educação .. na posição de dono de recursos federais não diretamente – às vezes diretamente

⇒ ligado a isso às vezes não .. pode influir no sentido de que a gente possa ter mais professores e portanto professores melhores anh .. e que possam atender a essas necessidades – necessidades brasileiras ..

MPR: bom .. o problema de formação de professores .. de escassez de professores em algumas áreas em algumas regiões .. em algumas matérias .. é importante ..

⇒ esse é um problema importante ... por isso a nossa preocupação com programas .. inclusive com .. para o ensino médio com alguns recursos de tecnologia, não é? .. televisão .. anh .. computadores ... estamos desenvolvendo softwares para utilização no ensino médio porque sabemos que

⇒ por mais que nós formemos professores vai ser preciso contar também .. especialmente para o ensino médio .. com recursos da tecnologia ..

(3º embate; turnos 214 e 215 – Abertura da 3ª parte do programa “Roda Viva”)

No fragmento acima, a mediadora evita afiliar-se à posição (implícita na pergunta): “há necessidade de uma política pública para formação de professores que atenda à demanda por educação no Brasil”, estratégia evidenciada pela indicação das fontes, na linha 6: “tem algumas perguntas aqui dos telespectadores”, e na linha 9: “eu tenho uma amiga ... que é professora ... e faz uma observação”. A citação das palavras da autora do questionamento a respeito do problema de formação de professores, antecedida pela expressão “ela diz assim” (linha 10), nas linhas 11 a 14: “quem é que vai querer ser .. no Brasil .. professor daqui pra frente? e nós – mantidos pra atender esse ensino médio .. pra atender esse ensino fundamental .. pra atender toda essa demanda de .. de estudo .. precisaríamos de quantidades monumentais – industriais de professores” funciona como estratégia para evitar responsabilidades quanto à posição enunciada. Esse alinhamento de neutralidade adotado pela mediadora é sinalizado ainda por pistas de contextualização, tais como o uso do marcador de distanciamento “me parece que” e a indeterminação do sujeito pelo pronome “se”, nas linhas 14 e 15: “setenta mil professores me parece que é um número que se fala que é a demanda brasileira pra professores”. Ao reformular a pergunta (linhas 17 a 21), a mediadora mantém a postura de neutralidade via desfocalização do agente da ação, transferindo a responsabilidade para o “ministério da educação” (linha 17), além de atenuar o grau de exigência, ao se incluir no grupo “a gente” (linha 19), que se beneficiaria de “X”.

Na atividade específica de fala por nós analisada, este distanciamento observado por Clayman, embora seja mais explícito na fala da mediadora, aparece também nas elocuições dos outros entrevistadores, que, mesmo que assumam, junto ao papel de *animador*, o papel de *autor* das palavras que são ouvidas, procuram manter uma postura neutra. Essa neutralidade pode ser observada no exemplo (39), a seguir, em que a entrevistadora Guiomar Namó de Mello (GM), integrante do Conselho Nacional de Educação, questiona o ministro a respeito da responsabilidade quanto à solução para o problema que a demanda do ensino superior está exigindo.

## Exemplo (39)

Supertópico: Política Educacional  
 Tópico: Ensino Superior  
 Subtópico: Produtividade da Universidade  
 Participantes: Ministro Paulo Renato (MPR) e Guiomar Namó de Mello (GM)

|  |  |
|--|--|
| <p>1 MPR: <i>Continuação do</i><br/>         tinha que ter um documento<br/> <i>turno 173</i><br/>         pressionar a abrir outras novas</p> <p>MA:</p> <p>5 GM: <i>Prefácio</i><br/>         na sua colocação</p> <p>nenhuma hipótese de uma</p> <p>eu faço é...</p> <p><i>Pergunta</i><br/>         pra responder a essa demanda</p> <p>nas universidades públicas –<br/>         10<br/>         alunos buscando o ensino</p> <p>universidade ..</p> <p><i>Pergunta reformulada</i><br/>         demanda – quer dizer .. quem</p> <p>sociedade?</p> | <p>eu justamente fiz o provão porque eu<br/>         pra não ter pressão política pra me<br/>         universidades ..<br/>         [ mas .. ministro<br/>         [ eu gostaria de pegar um gancho<br/>         porque eu não comemoraria em<br/>         universidade fechar ... a pergunta que<br/>         =&gt; o que que o ministério tem a fazer<br/>         da sociedade? .. já que não tem vaga<br/>         já que existe um número enorme de<br/>         superior ... se fechar uma<br/>         =&gt; o que que nós vamos fazer com essa<br/>         responde a essa demanda da</p> |
|--|--|

social maior aí e política a  
15 pública não pode responder  
porque ela vai ser fechada ..

*Reintrodução da pergunta* ⇒ quem é que vai atender à demanda da sociedade ministro?

MPR: *Resposta*  
20 esse é um ponto importante ..  
⇒ eu sempre disse que  
universidade nem nenhuma faculdade  
⇒ o meu objetivo não é fechar a  
elas melhorem .. eu não quero ..  
⇒ .. o meu objetivo é fazer com que  
excesso no Brasil  
⇒ eu não acho que há universidades em

(2º embate; turnos 173-176)

Neste segmento, o prefácio à pergunta, nas linhas 5 a 7, é utilizado como estratégia para tomada de turno, funcionando ainda como uma avaliação do que foi dito anteriormente por outro entrevistador a respeito do fechamento de universidades (linhas 6 e 7). A pergunta inicial “o que que o ministério tem a fazer pra responder a essa demanda da sociedade?”, nas linhas 8 e 9, atribui ao “ministério” a responsabilidade pela resolução do problema, e é sustentada pela exemplificação de questões discutidas durante o programa (linhas 9 a 11). A reformulação da pergunta, nas linhas 12 e 13: “o que que nós vamos fazer com essa demanda – quer dizer .. quem responde a essa demanda da sociedade?” desfocaliza o ministério como responsável, ao recorrer a expressões lingüísticas que tornam opacas a agentividade e a responsabilidade pela solução do problema: a utilização do pronome “nós” inclusivo (linha 12), e a indeterminação do agente via uso do pronome interrogativo “quem” (linha 12). A presença da

expressão metacomunicativa “quer dizer” (linha 12) funciona também como atenuante da impositividade da pergunta, contribuindo para o alinhamento de neutralidade adotado pela entrevistadora. É interessante observar que esta, embora faça uso do marcador de opinião de natureza pessoal “eu acho que”, na linha 14, que sinaliza o alinhamento do entrevistador como *autor* do discurso, e não evoque outras pessoas como autores da posição, conserva a postura de neutralidade ao reintroduzir a pergunta, na linha 17, visto que mantém a indeterminação da responsabilidade pelo problema, através da utilização do pronome interrogativo “quem”.

Observa-se, então, neste exemplo (39), que as posições apresentadas pelo entrevistador – respectivamente: “*existe uma demanda X*”, “*existem responsáveis pela demanda X*” e “*existe uma questão X a ser respondida*” – são modalizadas por estratégias de neutralidade que atuam de maneira a distanciar o locutor da posição apresentada.

Consideramos também importante tratar aqui da forma como o entrevistado responde ao alinhamento de neutralidade assumido pelos entrevistadores. O item seguinte tratará dessa questão.

#### 4.1.2 Alinhamentos nas respostas

Nos dados de Clayman (op. Cit.), as estratégias de distanciamento são ratificadas pelos entrevistados, que evitam tratar as opiniões ou fatos, reproduzidos pelos entrevistadores, como expressando opiniões pessoais. Na entrevista televisiva relatada neste trabalho, por outro lado, o entrevistado freqüentemente alinha-se como *autor* de suas elocuições, como pode ser notado no exemplo (39), transcrito no item anterior<sup>111</sup>, no qual o ministro Paulo Renato assume, em sua resposta, nas linhas 18 a 22, os sentimentos expressos e as palavras pelas quais esses sentimentos estão sendo codificados, ao fazer uso de pronomes na primeira pessoa: “eu sempre disse” (linha 19), “o meu objetivo”, “eu não quero” (linhas 20 e

<sup>111</sup> Cf. item 4.1.1, p. 124.

21), ou usando o marcador de opinião “eu não acho que” (linha 22). Assim, nota-se que o entrevistado não ratifica o alinhamento de neutralidade adotado pela mediadora, assumindo a autoria de sua resposta. Observa-se, além disso, que o ministro alinha-se ainda como *responsável* quando confrontado em embates nos quais são discutidos temas relativos ao Ensino Superior, tais como autonomia universitária, produtividade da universidade ou dificuldades do ministério em lidar com a comunidade acadêmica. Nessas ocasiões, ao defender sua posição, Paulo Renato faz uso de exemplificações pessoais que corroboram sua argumentação, alinhando-se com a identidade social de membro da comunidade acadêmica, ao explicitar sua gestão na reitoria da Unicamp, ou assumindo a identidade institucional de Ministro da Educação, ao apresentar e/ou defender políticas do governo. Se nos reportarmos ao exemplo (36)<sup>112</sup>, podemos perceber que, ao responder ao questionamento de BS quanto às dificuldades entre o ministério da educação e a comunidade acadêmica, nas linhas 14 a 19, o ministro enquadra o problema da relação ministério/universidade como responsabilidade da própria universidade, visto ser “mais difícil lidar com a universidade” (linha 14).

( )

MPR: *Posição* bom ... é mais difícil lidar com a universidade ...

15 *Exemplificação pessoal* ⇒ eu fui reitor não é – e o Fernando foi presidente do DCE na época

não é e é .. é .. olha .. eu .. eu .. sim ..

eu .. foi o período que eu

senti a maior dificuldade de – .. de

levar no dia-a-dia as coisas –

⇒ porque a universidade é difícil .. eu

conheço a universidade .. eu sei

que é difícil – mas vamos lá .. eu

acho que é uma questão muito

Neste fragmento, podemos observar como o entrevistado sustenta a posição, assumindo o papel de *responsável* pelas palavras faladas, via exemplificação de experiência pessoal como reitor, na linha 15: “eu fui reitor não é”, o que lhe permite justificar a posição “*a universidade é difícil de se lidar*”, nas linhas 18 e 19, “porque a universidade é difícil .. eu conheço a universidade .. eu sei que é difícil”. Assim, neste fragmento, o papel social assumido por MPR atua como uma estratégia argumentativa de sustentação de posição. Observe-se ainda o uso do pronome pessoal (1ª pessoa) em “eu conheço” e em “eu sei que é difícil”, que marca o alinhamento do ministro como *autor* da elocução.

Outras questões relativas aos papéis assumidos pelo entrevistado serão vistas no capítulo subsequente, em que discutiremos a relação entre enquadres e tópicos polêmicos na entrevista televisiva aqui analisada.

<sup>112</sup> Cf. item 4.1, p. 119.

## CAPÍTULO V

### O JOGO DE TÓPICOS POLÊMICOS E ENQUADRES

Tomando por base os pressupostos de Goffman (1974, 1979, 1981) e os estudos de Tannen & Wallat (1987), explicitaremos alguns dos enquadres interativos que ocorrem em nossos dados, relacionando-os aos tópicos desenvolvidos durante a entrevista, observando-se que a divergência nos alinhamentos adotados pelos participantes em relação aos tópicos gera mudança nos enquadres dos participantes. Também há evidências, na análise relatada neste capítulo, de que os movimentos argumentativos podem ser realizados através de estratégias como mudança de papel. Essa questão será ilustrada no item 5.1.2, em seguimento ao item 5.1.1, no qual trataremos do reenquadramento de tópico enquanto estratégia argumentativa.

Se consideramos esta entrevista como um todo, podemos distinguir a presença do quadro tópico “Ações do governo” que é enquadrado diferentemente pelos participantes. O entrevistado enquadra as ações do governo como “*defensáveis*”, enquanto que os entrevistadores, desempenhando o papel de “advogados do diabo”, enquadram as ações do governo como “*questionáveis*”. Dessa forma, em toda a entrevista, parece haver um embate entre o entrevistado, que, investido do papel institucional de ministro, defende a todo custo o governo que ali representa, e os entrevistadores, que, instituídos do papel de representantes da imprensa e da comunidade acadêmica, questionam as ações desenvolvidas pelo governo em relação aos tópicos discutidos.

Embora haja situações de conflito – ainda que muitas vezes implícitas – em quase toda a entrevista, a ocorrência dos movimentos de desacordo<sup>113</sup> (cf. Muntigl & Turnbull, 1998) sinaliza que determinados

<sup>113</sup> A tipologia proposta por Muntigl & Turnbull (1998) categoriza os principais movimentos de desacordo em: a) *irrelevância* – implica qualificar a contribuição do interlocutor como não-relevante para o tópico em curso; b) *questionamento* – consiste em interrogar o interlocutor sobre a verdade/evidência/racionalidade do que foi dito; c) *contradição* – consiste na apresentação de uma proposição contrária à proposição do falante anterior; d) *contraposição* – envolve a proposta de um argumento alternativo que

tópicos são mais polêmicos e/ou ameaçadores à face de competência<sup>114</sup> reivindicada pelo ministro. A tipologia proposta por Muntigl & Turnbull (op. Cit.) foi utilizada como critério para identificação dos tópicos mais polêmicos em função da distribuição quantitativa dos tipos de desacordo em relação aos diferentes graus de agravamento da face do outro<sup>115</sup>, conforme anexo 4 do presente trabalho.

Dessa forma, os embates em que se discute “Ajuste e Produtividade da Universidade” (7º embate), “Desvio de verbas do Fundef” (8º embate) e “Comemoração dos 500 anos do Brasil” (11º embate) apresentam-se como os mais polêmicos, visto haver aí maior ocorrência da produção de tipos de desacordo<sup>116</sup> cuja perspectiva configura-se como mais agravante para a face de competência reivindicada pelo entrevistado. Como ilustraremos na

---

permite negociar os diferentes pontos de vista; e e) *combinação de atos* – alguns destes atos podem co-ocorrer num mesmo turno de fala.

<sup>114</sup> Lim (1994:211) caracteriza a *face de competência* como “a imagem de que o indivíduo é uma pessoa que tem habilidades e que se preocupa com realizações passadas, boa reputação e, conseqüentemente, desempenhará com sucesso ações futuras”. Este tipo de face enfatiza valores como: conhecimento, inteligência, sabedoria, experiência, influência, prosperidade. Quando as pessoas reivindicam para si estes valores, querem que os outros reconheçam seu sucesso e respeitem suas aptidões/habilidades/capacidades.

<sup>115</sup> De acordo com Silveira (2000a), em estudo sobre características estruturais e interacionais dos desacordos, os diferentes tipos de desacordo podem ser distribuídos num *continuum* em que podem ser observados diferentes graus de agravamento da face do outro. Nessa perspectiva, os desacordos do tipo *irrelevância* e *questionamento* constituem, respectivamente, as estratégias que mais ameaçam a face do outro. O primeiro por atacar, segundo Muntigl & Turnbull (1998), ‘a capacidade social mais fundamental de um conversacionalista que é a de oferecer contribuições conversacionais relevantes’; o segundo por contestar a competência comunicativa do outro. A *contradição*, por sua vez, é menos agressiva porque, apesar de recusar a proposição asseverada pelo interlocutor, o que é contestado é a natureza da ‘informação’ (ou ‘idéia’). A *contraposição*, por outro lado, configura-se como o desacordo menos ameaçador à face do outro, uma vez que a oposição é mitigada por marcadores de atenuação, pela apresentação de explicações, oferecimento de razões, etc., proporcionando alternativas para a construção de um consenso.

<sup>116</sup> Remetemos ao anexo 4, em que apresentamos a quantificação e a tipologia dos desacordos que ocorrem em nossos dados.

seqüência, em dois desses tópicos, a discrepância nas posturas assumidas pelos participantes gera mudança nos enquadres e papéis assumidos por eles, sendo que esses *footings* podem ser vistos como uma forma de sustentação e/ou refutação das posições em jogo.

## 5.1 Enquadres conflitantes

Tendo as macro-ações do governo “*questionáveis*” e “*defensáveis*” como perspectivas implícitas a orientar a forma como os participantes enquadram suas contribuições na atividade de fala aqui analisada, os tópicos em que se discute a “Comemoração dos 500 anos do Brasil” (11º embate) e “Ajuste x produtividade da Universidade” (7º embate) revelam conflitos de enquadramentos, conforme exemplificação nos itens 5.1.1 e 5.1.2, a seguir.

### 5.1.1 O enquadre do termo “manifestação”

O fragmento abaixo, exemplo (40), ilustra os enquadres realizados por entrevistadores e entrevistado em relação a um tema especialmente polêmico: a repressão violenta aos manifestantes que protestavam contra o governo, por ocasião da comemoração dos 500 anos do Brasil, na Bahia, em abril de 2000. Neste contexto, temos uma divergência quanto ao uso do termo “manifestação”<sup>117</sup>, que é enquadrado de forma diversa pelos participantes: os entrevistadores enquadram “manifestação” como “protesto”, enquanto o entrevistado adota o sentido estendido de “comemoração” para refutar os questionamentos de seus interlocutores.

<sup>117</sup> De acordo com o Dicionário Aurélio (p. 351), o termo “manifestação” denota “*expressão pública e coletiva de uma opinião ou sentimento: manifestação contra a alta de preços (...). Por extensão, festa ou solenidade em que se comemora alguma coisa; trazer à memória, fazer recordar, lembrar, solenizar, recordando*”. In: *Novo Dicionário Aurélio*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

## Exemplo (40)

Supertópico: Movimentos antagônicos ao governo  
 Tópico: Repressão a manifestações de protesto  
 Subtópico: Repressão às manifestações ocorridas na celebração dos 500 anos do Brasil  
 Participantes: Ministro Paulo Renato (MPR), Marco Antônio Araújo (MA), Gilberto Nascimento (GN) e André Laós (AL)

1 MA: *Continuação* aproveitando aí sua dimensão política  
 inegável .. sua – inclusive o  
*do turno 248* reconhecimento que as pesquisas dão ao seu  
 trabalho .. eu também acho  
 que .. que tem que ser dito, não é? são  
 pesquisas e .. é .. números ..  
 aí eu vou me permitir uma provocação aqui ..  
 eu acho que ela é relevante,  
 5 não é? o senhor sentiu vontade de renunciar  
 quando viu seu governo jogar  
 ⇒ bombas de gás .. espancar índios e  
**manifestantes** ..  
 (...)  
 MPR: *turno 254* olha .. é .. é – uma coisa muito importante  
 nós discutirmos o seguinte .. se  
 ⇒ nós olharmos – se nós olharmos as  
**celebrações** dos 500 anos não é ..  
 se nós olharmos o que houve de análise na  
 imprensa .. a impressão que dá  
 10 é que o país é um fracasso .. que o nosso país  
 fracassou .. que nós  
 fracassamos como país, não é?  
 ⇒ e eu acho que isso não é verdadeiro ..

mesmo na questão indígena .. vamos lá na  
 questão indígena .. o ministério  
 da educação tem um trabalho excelente na  
 área da educação indígena  
 15 como nunca se fez na história .. nós temos –  
 o nosso país já demarcou  
 onze por cento do seu território como  
 território indígena, não é?

(...)

MPR: *Continuação* tivemos lá o MST .. também protestando –  
 nunca se demarcou tanta terra  
*do turno 267* para a reforma agrária .. nunca se  
 desapropriou tanta terra para a reforma  
 agrária .. o que nós desapropriamos equívale  
 a toda área de Holanda  
 20 Bélgica Portugal e Áustria junto

AL: ⇒ mas .. ministro .. isso faz parte da  
 democracia .. as pessoas podem se  
 ⇒ **manifestar** ..

MPR: faz parte da democracia ..  
 agora ..  
 25 ⇒ a pessoa pode se **manifestar** .. muito bem ..  
 ⇒ então havia uma **manifestação** oficial ..  
 marcada há mais de um ano  
 .. num determinado local ..  
 ⇒ as outras pessoas querem ir lá atrapalhar  
 essa manifestação para que essa  
 manifestação não ocorra .. aqui há o respeito  
 também pela manifestação

30 dos outros .. manifestação oficial – por que  
 que é só a manifestação de  
 oposição que tem direito de se manifestar  
 onde quiser não é ?  
 eu acho que isso é uma coisa que tá  
 acontecendo muito não é?  
 ⇒ as coisas das pessoas usarem o **palco** dos  
 outros para fazer a sua  
 manifestação .. isso aconteceu e acontece no  
 mundo inteiro e é um  
 35 fenômeno nos últimos tempos .. isso não  
 acontecia no passado não é?  
 quando se fez maio de sessenta e oito na  
 França não se procurou nenhum  
 – nenhum palco .. se fez ali o palco – quando  
 se fez aqui a marcha dos  
 cem mil se fez ali o palco não é?  
 .. isso eu acho que mudou .. mudou –  
 infelizmente o meio de comunicação  
 40 faz isso .. com que se procure o palco dos  
 outros para ..

(8º embate; turnos 248; 254; 267-269)

O jogo verbal em relação ao termo “manifestação” pode ser observado já no início do fragmento (40), na pergunta do entrevistador, que introduz a posição (implícita) “*o governo não sabe lidar com a oposição, pois usa a violência para conter manifestações de protesto*”, através de exemplificação: “o senhor sentiu vontade de renunciar quando viu seu governo jogar bombas de gás .. espancar índios e manifestantes ..”, nas linhas 5 e 6, fazendo uso do termo “manifestantes” para referenciar os segmentos que protestavam naquela ocasião.

A refutação do ministro (linhas 7 a 12) traz explícita a escolha lexical “celebrações”, na linha 8: “se nós olharmos as celebrações dos 500 anos” (linha 8), caracterizando o enquadre festivo da solenidade, assumido pelo entrevistado. Observa-se ainda que, nesta refutação, MPR não responde ao questionamento do entrevistador, preferindo enquadrar a celebração dos 500 anos sob o olhar negativo da imprensa (linhas 9 a 12) “se nós olharmos o que houve de análise na imprensa .. a impressão que dá é que o país é um fracasso ..” e assumindo, a seguir, um alinhamento divergente a este enquadre, na linha 12: “e eu acho que isso não é verdadeiro”. Além disso, o ministro seleciona da fala de MA a questão indígena “mesmo na questão indígena .. vamos lá na questão indígena ..” (linhas 13), exemplificando com as políticas implementadas pelo governo nesta área: “.. o ministério da educação tem um trabalho excelente na área da educação indígena como nunca se fez na história .. nós temos – o nosso país já demarcou onze por cento do seu território como território indígena, não é?” (linhas 14 a 16), com o objetivo de descaracterizar as reivindicações do segmento indígena.

Temos, então, um enquadre negativo por parte dos entrevistador, ou seja, “manifestação” como “expressão pública contrária ao governo”, e, por outro lado, um enquadre positivo do entrevistado, dado pelo sentido de “comemoração”, já que comemorações dizem respeito a coisas boas.

O jogo interativo em torno deste termo-chave pode também ser observado nas linhas 17 a 34, transcritas abaixo, em que outro entrevistador, AL, alinha-se ao enquadre de “protesto”, colaborando com o enquadramento proposto anteriormente por MA.

MPR: *Continuação* tivemos lá o MST .. também protestando –  
nunca se demarcou tanta terra  
do turno 267 para a reforma agrária .. nunca se  
desapropriou tanta terra para a reforma  
agrária .. o que nós desapropriamos equívale  
a toda área de Holanda  
20 Bélgica Portugal e Áustria juntos

AL: *turno 268* ⇒ mas .. ministro .. isso faz parte da  
democracia .. as pessoas podem se  
⇒ **manifestar** ..

MPR: faz parte de democracia ..  
agora ..

25 ⇒ a pessoa pode se **manifestar** .. muito bem ..  
⇒ então havia uma **manifestação** oficial ..  
marcada há mais de um ano  
.. num determinado local ..  
⇒ as outras pessoas querem ir lá atrapalhar  
essa manifestação para que essa  
manifestação não ocorra .. aqui há o respeito  
também pela manifestação  
30 dos outros .. manifestação oficial – por que  
que é só a manifestação de  
oposição que tem direito de se manifestar  
onde quiser não é ?  
eu acho que isso é uma coisa que tá  
acontecendo muito não é?  
⇒ as coisas das pessoas usarem o **palco** dos  
outros para fazer a sua  
manifestação .. isso aconteceu e acontece no  
mundo inteiro e é um  
35 fenômeno nos últimos tempos .. isso não  
acontecera no passado não é?  
quando se fez maio de sessenta e oito na  
França não se procurou nenhum  
– nenhum **palco** .. se fez ali o **palco** – quando  
se fez aqui a marcha dos  
cem mil se fez ali o **palco** não é?  
.. isso eu acho que mudou .. mudou –  
infelizmente o meio de comunicação

40 faz isso .. com que se procure o **palco** dos outros para ..

(8º embate; turnos 248; 254; 268-269)

No início do fragmento acima, MPR exemplifica, nas linhas 17 a 20, políticas positivas do governo em relação a outro segmento presente nas manifestações de abril de 2000, o MST: “nunca se demarcou tanta terra para a reforma agrária”, tornando, dessa forma, ilegítimas as reivindicações dos integrantes deste movimento político. O entrevistador, ao refutar a argumentação do ministro, nas linhas 21 e 22, assume um alinhamento convergente ao enquadre de “protesto”, enquadrando as manifestações ocorridas em abril de 2000 como fazendo parte da democracia: “mas .. ministro .. isso faz parte da democracia .. as pessoas podem se manifestar”, desqualificando, assim, a argumentação do entrevistado de que o MST não poderia estar lá protestando. O ministro, em um primeiro momento, alinha-se em convergência a AL via alo-repetição<sup>118</sup> da fala do entrevistador: “faz parte da democracia” (linha 23), para, em seguida, introduzir o marcador de desacordo “agora”<sup>119</sup> (linha 24), que denuncia um alinhamento divergente ao enquadre de AL. Em seguida, o entrevistado recorre novamente à alo-repetição: “a pessoa pode se manifestar” (linha 25), aceitando mais uma vez o enquadre de “protesto” dos entrevistadores, para contrapô-lo ao seu próprio enquadre de “solenidade em que se comemora o descobrimento do Brasil”. Em outras palavras, MPR enquadra a “manifestação oficial .. marcada há mais de um ano.. num determinado local ..” (linhas 26 e 27) como

<sup>118</sup> Baseando-nos nas funções das alo-repetições (repetições da fala do interlocutor) propostas por Koch (1997: 100), consideramos que, ao repetir dois enunciados produzidos pelo entrevistador, o ministro garante a posse do turno e ganha tempo de planejamento, ou seja, o empréstimo facilita-lhe o trabalho de produção.

<sup>119</sup> As funções do marcador “agora” foram analisadas por Risso (1993: 49-50), tendo sido observado pela autora que esse marcador às vezes introduz *discordância* do interlocutor.

“comemoração” dos 500 anos do Brasil, estabelecendo por implicatura a legitimidade da “manifestação oficial” do governo em contraposição a manifestações que tentam usurpar esse direito: “as outras pessoas querem ir lá atrapalhar essa manifestação para que essa manifestação não ocorra” (linhas 28 e 29), enquadrando, assim, as manifestações de protesto como uma atividade paralela ao ato de comemorar da “manifestação oficial” (linhas 28 a 32).

É interessante notar que MPR, ao discutir este tópico, desalinha-se, na maioria das vezes, do papel de *responsável* (Goffman, 1981), pela utilização frequente de formas lingüísticas que sinalizam “impessoalidade”, como pode ser observado no fragmento seguinte, que ilustra outro enquadre do entrevistado quanto ao uso do termo “manifestação”.

(...)

30 MPR: por que que é só a manifestação de oposição que tem direito de se manifestar onde quiser não é ?  
eu acho que isso é uma coisa que tá acontecendo muito não é?  
=> as coisas das pessoas usarem o **palco** dos outros para fazer a sua manifestação .. isso aconteceu e acontece no mundo inteiro e é um fenômeno nos últimos tempos .. isso não acontecia no passado não é?  
quando se fez maio de sessenta e oito na França não se procurou nenhum  
=> – nenhum **palco** .. se fez ali o **palco** – quando se fez aqui a marcha dos cem mil se fez ali o palco não é?  
.. isso eu acho que mudou .. mudou – infelizmente o meio de comunicação

40 ⇒ faz isso .. com que se procure o **palco** dos outros para ..

Na linha 33, o entrevistado enquadra a celebração dos 500 anos como “palco” (ou seja, o lugar onde sucede uma solenidade), inferindo-se daí a ilegitimidade das manifestações de protesto ocorridas na ocasião, visto que “invadiram” o “palco” do governo: “as coisas das pessoas usarem o palco dos outros para fazer a sua manifestação” (linha 33). A mudança do enquadre de “manifestação oficial” (solenidade comemorativa) para “palco” (cenário da comemoração), linhas 33 a 38, é sustentada por exemplificações que contribuem também para a caracterização da ilegitimidade das manifestações de protesto, visto que as manifestações realmente legítimas têm seu próprio “palco”: “quando se fez maio de sessenta e oito na França não se procurou nenhum – nenhum palco .. se fez ali o palco – quando se fez aqui a marcha dos cem mil se fez ali o palco não é?” (linhas 35 a 37).

Nota-se, neste fragmento, a divergência nos alinhamentos dos participantes, que enquadram de forma diversa o propósito das manifestações: o entrevistado alinha-se ao enquadre de “comemoração”, enquanto os entrevistadores assumem as manifestações como “protesto” contra o governo. Dessa forma, o exemplo (40) ilustra como o reenquadramento atua no jogo interacional da argumentação, visto que os diferentes enquadres de “manifestação”, propostos pelo entrevistado na discussão do tópico “Repressão às manifestações ocorridas na celebração dos 500 anos do Brasil”, constituem estratégias de defesa ou refutação das posições apresentadas nesse embate.

### 5.1.2 O conflito de papéis

Outras vezes, diferentes alinhamentos são decorrentes de diferentes enquadres de concepções de ensino, ou seja, o ministro ora assume uma perspectiva quantitativa, alinhando-se como economista, ora assume uma perspectiva qualitativa, alinhando-se como educador. Pode também ser observado, na análise aqui realizada, que a mudança de papel constitui

uma estratégia argumentativa de sustentação ou refutação de posições. Isso pode ser visto no fragmento a seguir, exemplo (41), no qual se discute a política educacional do ministério relativa ao Ensino Superior, com foco na relação professor-aluno, que é usada como parâmetro para avaliar a produtividade da universidade.

Exemplo (41)

|                |  |
|----------------|--|
| Supertópico:   | Política Educacional   |
| Tópico:        | Ensino Superior  |
| Subtópico:     | Produtividade x Ajuste da Universidade   |
| Participantes: | Ministro Paulo Renato (MPR), Brasília Sales Jr. (BS) e Marco Antônio Araújo (MA) |

1 BS: ⇒ é que a gente nunca escuta o ministério falar em ter melhores doutores ..

é sempre mais doutores ..

[

MPR: mas como que não? como que não ..

⇒ se nós avaliamos o – se nós reavaliamos a pós-graduação .. mudamos

5 totalmente a pós-graduação – a avaliação – o critério por quê?

para ter melhores doutores .. não apenas mais doutores certo?

MA: por falar em quantidade .. voltando a minha pergunta ..

⇒ agrada ao senhor a quantidade – a relação professor/aluno da escola privada que

tem por exemplo cem alunos numa sala de aula .. isto é produtividade? são as faculdades que estão

10 sendo abertas aí..

MPR: [ ⇒ não .. a relação em média .. a relação em média é da ordem de vinte .. vinte e poucos alunos por professor .. a relação média tá certo? ]

MA: ⇒ média... média .. é o inferno que estamos vendo por aí

15 MPR: [ ( ) que deu aula na Sorbone – quantos alunos ele tinha na sua sala? às vezes tinha trezentos alunos na sala não é? dependendo da aula dependendo

⇒ da matéria – se é uma aula magna é possível ter – é possível ter cem alunos numa sala .. claro – nós não vamos ter em todas as matérias não em uma

matéria que tem que ter experimentação não é? não é possível ter mais do que 20

cinquenta alunos numa sala ou trinta ou vinte ..

⇒ isso depende ..

MA: ⇒ [ ministro .. dependendo acho que vinte está muito bom .. ]

MPR: [ agora .. veja o seguinte .. numa sala ]

MA: ⇒ [ eu sou professor – ]

25 MPR: ⇒ eu também sou professo –

[

MA: ⇒ vinte alunos numa sala é uma tourada

MPR: eu sei .. veja o seguinte .. a universidade – as melhores universidades de

pesquisa – Harvard .. Michigan .. têm uma relação em média de dezesseis vinte

alunos – por que a universidade federal tem que ter uma relação de dobro?

30 mas nós temos –

MA: [ mas por que não incomoda ao MEC salas com cem alunos? .. eu também me

incomodo com salas com oito alunos ]

MPR: ⇒ [ nos incomoda sim e por que que eu criei o provão? pra quê? foi

pra perseguir a universidade pública? ou foi pra ir atrás das piores universidades

35 particulares?

(6° embate; turnos 158-169)

É necessário acrescentar que o ministro Paulo Renato vinha sendo questionado, nos turnos anteriores, quanto à sua linguagem, considerada mais adequada a um economista, visto que a produtividade da universidade, em sua fala, refletia-se em dados estatísticos, ou em termos quantitativos. No início deste segmento (linhas 1 e 2), podemos perceber o enquadramento da dicotomia quantidade/qualidade na elocução do entrevistador BS: “é que a gente nunca escuta o ministério falar em ter melhores doutores .. é sempre mais doutores ..”, o que gera uma mudança na postura do entrevistado, que apresenta as políticas de avaliação das pós-graduações como exemplos da preocupação de sua gestão com a qualidade do ensino superior, alinhando-se como ministro da educação, nas linhas 4 a 6: “se nós avaliamos o – se nós reavaliemos a pós-graduação ..



MPR:           ⇒    eu sei .. veja o seguinte .. a universidade – as melhores universidades de pesquisa – Harvard .. Michigan .. têm uma relação em média de dezesseis vinte alunos – por que a universidade federal tem que ter uma relação de dobro?

Assim, o entrevistador faz com que o entrevistado mude o enquadre da produtividade, de quantidade para qualidade, via mudança da identidade social de economista para educador. É importante observar que o entrevistado retorna, em seguida, ao papel institucional de ministro da educação, ao utilizar o Provão como argumento capaz de sustentar que o MEC está preocupado com a qualidade do Ensino Superior: “e por que que eu criei o provão? pra quê? Foi pra perseguir a universidade pública? ou foi pra ir atrás das piores universidades particulares?” (linhas 33 a 35).

Ilustramos aqui como a discrepância nos enquadres de tópicos polêmicos gera mudanças no alinhamento do entrevistado, que, neste exemplo (41), assume, primeiramente, o papel institucional de Ministro da educação, alinhando-se, depois, como economista, mudando este alinhamento para o papel social de educador, para, finalmente, assumir novamente o papel institucional de Ministro da Educação.

Observa-se que essa mudança de papéis constitui, no segmento analisado, uma estratégia argumentativa, na medida em que o entrevistado vale-se de “testemunhos autorizados” para refutar a posição do entrevistador. Este, por sua vez, também faz uso dessa estratégia: ao assumir o papel de “professor” (linha 24), MA enquadra-se como conhecedor do tópico em discussão, fazendo com que o entrevistado aceite sua posição: “eu sei” (linha 27).

Podemos perceber, então, que os enquadres interacionais mais importantes, neste episódio, são os enquadres de identidade institucional e de identidade social. Cada um desses enquadres pressupõe maneiras de comportamento que podem entrar em conflito com as exigências do outro enquadre. Por exemplo, o desempenho da identidade institucional do entrevistado como ministro/economista, que explicita dados quantitativos,

vai de encontro à identidade social de professor/educador, que prioriza a qualidade em termos do número de alunos em sala de aula. Dessa forma, ao se deslocar de uma margem sustentada em estatísticas para valores associados à qualidade da educação, o entrevistado adere à posição do entrevistador, estabelecendo o acordo.

É digno de nota que este embate constitui o único exemplo, nos dados analisados, em que os participantes, após movimentos argumentativos de disputa, chegam a um consenso quanto à posição apresentada. Os outros embates da entrevista se desfazem por impasse: o entrevistado mantém-se firme em suas posições, enquanto que os entrevistadores, esgotadas todas as possibilidades de argumentação, mudam o tópico ou alteram a direção da discussão sem demonstrar uma orientação firme para a resolução do desalinhamento relativo à questão discutida.

No próximo capítulo, seguem as considerações finais deste estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo identificar e analisar os principais movimentos argumentativos a que recorreram os participantes a fim de apresentar, refutar ou defender suas posições no curso da atividade de fala sob análise. Teoricamente, este estudo de caso, no contexto de uma entrevista televisiva, foi norteado por uma perspectiva interacional de argumentação (cf. Schiffrin, 1987), utilizando ainda os conceitos de *footing* (cf. Goffman, 1981), bem como os de enquadre (cf. Goffman, 1974; Tannen & Wallat 1987, *apud* Ribeiro & Garcez, 1998) e tópico discursivo (cf. Brown & Yule, 1983).

Retomamos aqui as questões que foram levantadas na fase inicial deste estudo para atuarem como ponto de partida na tarefa de concluir este trabalho:

- (i) quais os principais movimentos argumentativos a que recorrem os participantes da entrevista televisiva, sob análise, para apresentar, refutar e/ou defender suas posições?;
- (ii) em que medida diferentes enquadres e alinhamentos determinam variações na formulação de uma posição e em sua defesa?;
- (iii) como as identidades sociais/institucionais dos participantes emergem e se constituem, nesta atividade de fala, em função de seus papéis discursivos?;
- (iv) como os tópicos, vistos como polêmicos, são formulados e negociados pelos participantes?

**Primeira questão:** quais os principais movimentos argumentativos a que recorrem os participantes da entrevista televisiva, sob análise, para apresentar, refutar e/ou defender suas posições?

Considerando-se o modelo argumentativo proposto neste estudo, nossa análise identificou os seguintes tipos de movimentos argumentativos

(MA) realizados para apresentar, apoiar ou refutar as posições no curso da fala-em-interação relatada no presente trabalho:

- i) MA de posição: *POSIN*, *POSAS* e *POSRE*;
- ii) MA de disputa: *RECH* e *REFU*;
- iii) MA de sustentação: *justificação*, *evidência empírica* e *explicação*.

O movimento argumentativo de *POSIN*, que apresenta posições introdutórias de novos tópicos discursivos, ocorre embutido na formatação de perguntas complexas, sendo mitigado por prefácios atenuadores que visam à redução dos efeitos indesejados que a posição possa ter sobre o entrevistado. Estes prefácios funcionam como um reconhecimento, por parte dos entrevistadores, da competência do ministro frente a questões já discutidas e são seguidos por marcas lingüísticas que antecipam uma avaliação negativa do desempenho do governo em relação ao tópico que é introduzido.

Introdução do tópico “Ensino Superior”:

BS: *Prefácio* eu acho que é – que é inegável que a sua atuação  
anh .. no ministério foi  
inovadora e acho muito bem sucedida no que se  
refere ao – ao primeiro grau –  
ao ensino fundamental ..  
⇒ **em compensação** ..  
*Posição* eu acho que o ministério e a sua gestão tem tido  
uma enorme dificuldade de  
lidar com as universidades ..

Introdução do tópico “Fundef”:

AL: *Prefácio* ministro o senhor disse que o Fundef foi o  
grande – digamos .. a

MPR: a coisa mais importante que eu fiz ..

AL: *Prefácio* a coisa mais importante que o senhor fez no  
ministério e ..

⇒ **no entanto** ..

*Posição* nós vemos a imprensa .. diariamente seria exagero .. mas com uma frequência  
anh .. escandalosa eh .. de denúncias de desvio do – do dinheiro do Fundef ..

Introdução do tópico “Repressão a manifestações de protesto”:

MA: *Prefácio* aproveitando aí sua dimensão política inegável .. sua – inclusive o reconhecimento que as pesquisas dão ao seu trabalho .. eu também acho que –  
que tem que ser dito, não é? são pesquisas e .. é .. números ..

⇒ **aí eu vou me permitir uma provocação aqui ..**  
eu acho que ela é relevante, não é?

*Posição* o senhor sentiu vontade de renunciar quando viu seu governo jogar bombas de gás .. espancar índios e manifestantes ..

Os MA de POSAS, por sua vez, que constituem posições associadas a outras já apresentadas, são recorrentes tanto no turnos de fala dos entrevistadores, que os utilizam para reintroduzir subtópicos não respondidos pelo ministro, quanto nas elocuições do entrevistado, que faz uso desse MA para introduzir posições – relacionadas a outras anteriormente apresentadas por ele – que evidenciem uma imagem positiva do governo. Quanto ao movimento argumentativo que repete ou resume uma posição prévia, POSRE, sua incidência é muito grande na argumentação do entrevistado, que usa esta estratégia para manter em pauta uma dada posição, alterando às vezes o recurso utilizado para sustentá-la.

Destaca-se que os MA de posição (POSIN, POSAS e POSRE) refletem os alinhamentos dos participantes em relação às elocuições por eles produzidas, em função de serem estes movimentos argumentativos

característicos de apresentação (ou reapresentação) da posição, o componente argumentativo constituído por uma “idéia” e pelo “compromisso” (alinhamento ou adesão) com aquela idéia, conforme modelo argumentativo proposto neste estudo. Dessa forma, ao negociarem posições, via MA, os participantes assumem um maior ou menor grau de adesão as suas posições, por exemplo, a postura positiva assumida por MPR em relação ao que ele diz é evidenciada por seu posicionamento enquanto *responsável* (cf. Goffman, 1981) por aquilo que é dito, pela escolha lexical – adjetivos e substantivos usados como avaliação positiva<sup>120</sup> –, bem como pelo tom (ou estilo) adotado pelo entrevistado ao apresentar e/ou defender suas posições<sup>121</sup>.

Os participantes recorrem a dois tipos de movimentos argumentativos para discordar da posição apresentada pelo interlocutor: o MA de RECH, que apenas contradiz a elocução alheia, e o movimento argumentativo de refutação, REFU, que vem associado a movimentos de sustentação que adicionam informações capazes de ‘derrubar’ a argumentação do oponente. É interessante observar que, na maioria das seqüências argumentativas analisadas em nossos dados, os movimentos argumentativos que caracterizam a divergência quanto a uma posição são do tipo REFU, ou seja, quase sempre o falante apresenta contra-argumentos à posição do interlocutor. Naturalmente, os movimentos argumentativos de rechaço e refutação têm sua ocorrência acentuada nos embates em que se discute os tópicos mais polêmicos.<sup>122</sup>

Outro aspecto dos movimentos argumentativos de disputa diz respeito a uma orientação dupla, isto é, os MA de RECH e REFU podem desafiar tanto a posição apresentada pelo interlocutor quanto a sustentação

<sup>120</sup> Cf. anexo 2: “este é um dado *espetacular* porque é uma *explosão* no ensino médio” (turno 12); “então houve uma *expansão* (do ensino superior)” (turno 40); “o ministério da educação tem um trabalho *excelente* na área da educação indígena” (turno 154).

<sup>121</sup> O ministro, ao apresentar e/ou defender suas posições, parece estar se dirigindo a uma grande platéia: aumenta o tom da voz, adota uma postura mais ereta e mantém o turno por um longo período.

<sup>122</sup> Remetemos à análise realizada no capítulo 5.

desta posição, evidenciando, dessa forma, a organização interacional e dinâmica da argumentação.

Os participantes da atividade de fala aqui investigada também realizam movimentos de apoio às respectivas posições, seja justificando-a, por meio do MA de *justificação*, ou apresentando, via MA de *evidência empírica*, exemplos, dados estatísticos ou testemunhos, que comprovam a validade da posição apresentada. Além desses movimentos de sustentação realizados pelos participantes deste encontro, observa-se na argumentação do entrevistado a ocorrência de *explicações*<sup>123</sup>, o MA que constitui uma estratégia discursivo-interacional destinada a convencer os entrevistadores (e o público telespectador) de que “as ações do governo são defensáveis”, contribuindo para a construção de uma imagem positiva do entrevistado, de sua gestão ministerial e/ou do governo FHC.

**Segunda questão:** em que medida diferentes enquadres e alinhamentos determinam variações na apresentação de uma posição e em sua defesa?;

Tendo em vista os enquadres “*as ações do governo são questionáveis*” x “*as ações do governo são defensáveis*”, instaurados no desenho global desta fala-em-interação, os participantes realizam mudanças de *footing* com objetivos diferentes: os entrevistadores fazem perguntas ou expressam opiniões sem, obrigatoriamente, se associarem a elas, evitando que suas posições sejam avaliadas como expressando opiniões pessoais; o entrevistado, por outro lado, posiciona-se como *autor*, *responsável* e *animador* de sua própria voz, defendendo, em suas elocuições, o desempenho do governo frente aos problemas que são apresentados pelos entrevistadores, além de procurar transmitir a impressão de ser a pessoa responsável por decisões políticas favoráveis ao país no âmbito educacional.

Assim, enquanto os entrevistadores evitam afiliar-se a asserções que relatam, via mudança de *footing*, sinalizando que são meros animadores de outras vozes, o ministro assume a autoria de suas posições,

reivindicando para si mesmo e para o governo que ele ali representa uma imagem de competência que pode influenciar os entrevistadores (e a audiência), convencendo-os do “espetacular”<sup>124</sup> desempenho de sua gestão.

Ressaltamos que, nas situações de confronto de posições, a harmonia interacional é preservada em função das mudanças de *footing* realizadas pelos entrevistadores, bem como pelo uso de mecanismos de reformulação, prolongamento de sons, pausas, além do tom de brincadeira usado em algumas ocasiões. O entrevistado, por sua vez, embora não ratifique o alinhamento de neutralidade adotado pelos entrevistadores, adere ao enquadre interacional instaurado pelo tom dado ao discurso por eles.

Entretanto, em situações de confronto direto, em que as posições apresentadas pelos entrevistadores não foram mitigadas por estratégias de atenuação ou pelo tom impetrado às elocuições, o entrevistado reage com assertividade, marcada pela diretividade na colocação de sua posição e/ou defesa da mesma.

**Terceira questão:** como as identidades sociais/institucionais dos participantes emergem e se constituem, nesta atividade de fala, em função de seu papéis discursivos?

Ainda que as qualificações profissionais dos entrevistadores sejam explicitadas na abertura do programa *Roda Viva*, suas identidades sociais/institucionais ficam resguardadas de uma exposição direta, visto que eles evitam afiliar-se à institucionalidade de suas posições, não assumindo, na maioria das vezes, responsabilidade pelo que é dito. Entretanto, há situações em que os entrevistadores desalinham-se desta postura de neutralidade, assumindo um papel específico, socialmente referenciado, com o intuito de fazer prevalecer suas posições. Isso se dá principalmente em situações de confronto direto, como pôde ser observado na discussão do item 5.1.2, em que o entrevistador MA se inclui na

<sup>123</sup> Remetemos ao anexo 5, em que apresentamos a tipologia dos movimentos argumentativos de explicação que ocorrem em nossos dados.

<sup>124</sup> Cf. turno 12 (ver anexo 2)

categoria profissional de professor para validar sua posição: “*a relação professor-aluno nas universidades não é produtiva*”.

(...)

MA: ⇒ eu sou professor

MPR: eu também sou profess –

[

MA: vinte alunos numa sala é uma  
tourada

(7º embate; turnos 164-166)

Embora a institucionalidade de seus papéis possa emergir em determinadas elocuições produzidas pelos entrevistadores, nosso foco de análise principal concentrou-se nos turnos de fala do entrevistado. Por exemplo, no episódio citado acima, pudemos ver também como a divergência nos enquadres do parâmetro usado para avaliar a produtividade da universidade – a relação professor-aluno – gerou mudanças no alinhamento do entrevistado, que assumiu diferentes papéis na defesa de suas posições. A necessidade de fazer prevalecer um imagem positiva do governo e, ao mesmo tempo, destacar sua responsabilidade e autoridade frente ao problema apresentado pelo entrevistador – “*a relação professor-aluno nas universidades não é produtiva*” –, gerou a reivindicação, por parte do entrevistado, dos papéis de Ministro da Educação, de ministro/economista e de educador, evidenciando que o *footing*, neste episódio, pode ser tratado como uma estratégia argumentativa realizada através do movimento argumentativo de evidência empírica: o “testemunho autorizado”. Ressalta-se também que, principalmente nos episódios em que se discutiu o tópico “Ensino Superior”, o entrevistado freqüentemente se apresentou no papel de reitor da Unicamp, projetando uma imagem de *expertise* que corroborava sua

argumentação. Observa-se, assim, que os papéis assumidos pelos participantes constituem uma forma de apoiar suas posições.

É interessante ainda notar que, de acordo com o tópico em discussão, o entrevistado assumiu papéis específicos, a saber:

- Tópico “Ensino Médio” – posiciona-se como Ministro da Educação, defendendo as políticas implementadas em sua gestão;
- Tópico “Ensino Superior” – além de Ministro da Educação, papel que usa para defender políticas públicas relativas ao ensino superior, assume também os papéis de ministro/economista que explicita dados positivos, e de educador preocupado com a produtividade da universidade;
- Tópico Fundef – ocupa o papel institucional de Ministro da Educação responsável pela criação do Fundef, bem como se auto-identifica com o papel social de economista<sup>125</sup> ao ilustrar sua argumentação com dados estatísticos;
- Tópico “Repressão a manifestações de protesto” – assume inicialmente o papel de porta-voz do governo FHC, sustentando sua posição com políticas públicas positivas; a partir da refutação a esta argumentação, o entrevistado passa a assumir apenas a autoria de suas elocuições, via uso recorrente da expressão “eu acho que”. É interessante observar ainda que o discurso do entrevistado, nos segmentos conversacionais que constituem o tópico “Repressão a manifestações de protesto”, é impessoalizado, ao contrário do que ocorre nos turnos de fala que compõem os outros tópicos da entrevista televisiva aqui investigada.

Dessa forma, nota-se que o entrevistado, de acordo com o tópico discutido, assume papéis socialmente referenciados – ministro/economista/reitor/educador –, valendo-se desses “testemunhos autorizados” para sustentar ou refutar posições.

**Quarta questão:** como os tópicos, vistos como polêmicos, são formulados e negociados pelos participantes?

<sup>125</sup> Cf. turno 191 (8º embate): “agora eu vou ser economista, não é?”

Os tópicos polêmicos, identificados através da análise dos movimentos de desacordo (cf. Muntigl & Turnbull, 1998) presentes em nossos dados<sup>126</sup>, geram mudanças nos enquadres interacionais, conforme discutido no capítulo 5 deste estudo, em que os participantes enquadram diferentemente o propósito das manifestações ocorridas na “Celebração dos 500 anos do Brasil”: os entrevistadores alinham-se ao enquadre de “protesto” contra o governo FHC, enquanto o entrevistado enquadra “comemoração” de uma data histórica, realizando ainda várias mudanças nesse enquadre – “celebração”, “manifestação oficial”, “palco” – com o intuito de persuadir os entrevistadores (e o público telespectador) da legitimidade da posição governamental em contraposição à ilegitimidade das reivindicações dos manifestantes.

Evidenciou-se, neste embate, que o reenquadramento constitui também uma estratégia argumentativa de sustentação ou refutação, na medida em que os diferentes enquadres do termo “manifestação” atuaram na defesa das ações governamentais. Cabe ressaltar ainda que, em toda a entrevista, há um enquadramento divergente em relação ao quadro tópico “Ações do governo”: os entrevistadores enquadram as ações do governo como “questionáveis”, enquanto que o entrevistado alinha-se ao enquadre “as ações do governo são defensáveis”. Em algumas ocasiões, talvez por considerar o tópico ameaçador a sua face da competência, o ministro esquivava-se do mesmo ou assume uma postura mais ofensiva no tratamento da questão. Devido a isso, parece haver um esforço, principalmente por parte da mediadora, para que a entrevista não se transforme em confronto, sendo que sua atuação também é direcionada no sentido de obter respostas do entrevistado para o tópico apresentado. Para tanto, por vezes, aceita negociar reenquadramento de tópicos para preservar o caráter harmônico da interação por ela mediada, como, por exemplo, no 1º embate<sup>127</sup>, em que “Ensino Médio” era o tópico inicial da entrevista, explicitado na pergunta da mediadora: “gostaria então que o senhor começasse dizendo quais os programas que a reforma do ensino médio têm feito”. Entretanto, o

ministro não aceita o encaminhamento da questão, propondo, via estratégias de desqualificação da posição da mediadora, um outro ponto de partida – favorável ao governo –, que seria a batalha do Ensino Fundamental por ele já vencida, como pode ser observado no fragmento abaixo:

(...)

MPR: eu .. eu queria começar com uma análise do primeiro dado que você mencionou porque

eu acho que é muito sintomático .. eu vi esse dado .. de dezoito a vinte e quatro anos

apenas quarenta por cento das crianças – dos jovens estão na escola ..

nós temos a mania no Brasil de enfatizarmos os dados piores possíveis não é?

⇒ e eu gostaria de enfatizar outros dados

MED: hum-hum

MPR: ⇒ noventa e seis por cento das crianças de sete a quatorze anos estão na escola e oitenta e

cinco por cento dos jovens de quinze a dezessete anos estão na escola

(1º embate; turnos 2-4)

Nestes termos, o entrevistado reivindica a capacidade para vencer a batalha do Ensino Médio com base no sucesso anterior. A mediadora aceita redefinir a situação interacional, reenquadrando o “Ensino Médio” como uma “batalha” a ser vencida, tendo em vista as vitórias quanto ao Ensino Fundamental. Parte deste segmento conversacional, em que os interlocutores co-constróem o significado metafórico de “batalha vitoriosa” para as ações do governo em relação ao Ensino Fundamental, é transcrito a seguir:

(...)

<sup>126</sup> Cf. anexo 4.

<sup>127</sup> Cf. anexo 2, 1º embate, turnos 1-12.

MED: então .. tudo isso eu – eu quero dizer que eu concordo plenamente ...

mas e a reforma do ensino médio? (risos)

MPR: (risos) pois é .. eu também .. mas eu (quero dizer) que é sempre melhor dizer .. só

quarenta por cento estão na escola

MED: então .. vamos dizer assim ..

⇒ na batalha do ensino fundamental o senhor teve vitórias  
(risos) agora é hora

[

MPR: ⇒ temos vitórias .. agora é a batalha do ensino médio não é isso?

MED: exatamente

MPR: aqui nós temos também dados importantes que devemos levar em consideração ..

(1º embate; turnos 7-12)

Pudemos ver também que, nesta situação interacional, os entrevistadores introduzem os tópicos de forma indireta, via formulação de perguntas com estrutura complexa, além de usarem o recurso da mitigação dos movimentos danosos via distanciamento da autoria, pausas, reformulações, uso de marcadores de atenuação e/ou adotando um tom de brincadeira que atenua o que é dito. O entrevistado, por outro lado, negocia a discussão desses tópicos tendo em vista um enquadramento positivo das “ações do governo” – e de seu desempenho como gestor dessas ações no âmbito da educação –, adotando uma maior diretividade em suas elocuições e assumindo a autoria e a responsabilidade pelo que é dito.

Embora esta dissertação seja apenas um primeiro passo rumo à descrição do fenômeno argumentativo numa perspectiva interacional, vislumbramos algumas contribuições teóricas que julgamos possa esta pesquisa ter trazido. Primeiramente, o arcabouço teórico aqui adotado – em que linguagem, interação e contexto compõem a semiose do processo comunicativo – permitiu um olhar inovador sobre o estudo da argumentação, campo relativamente ainda pouco explorado em situações de interação face-a-face. Dessa forma, a proposta de um modelo argumentativo para análise da construção interacional da argumentação em um contexto situacional específico, a entrevista televisiva, constitui, a nosso ver, o enfoque mais apropriado para dar conta da construção progressiva, colaborativa e dinâmica da argumentação. Por outro lado, por se tratar de um estudo de caso, nossas conclusões são válidas tão e somente para este contexto situacional, necessitando de confirmação que as validem em outros encontros do gênero.

Em segundo lugar, há contribuições para o estudo interacional de enquadres e alinhamentos, em função da percepção de como esses enquadres e alinhamentos foram criados e negociados na atividade de fala aqui investigada, pois, ainda que esses conceitos operem de maneira semelhante em todas as situações de fala-em-interação, diferentes cenários projetam necessariamente enquadres e alinhamentos diversos. Assim, pudemos ver, nesta atividade de fala, como os tópicos polêmicos foram negociados interacionalmente via mudanças de *footing* e/ou de enquadres, bem como o desempenho das identidades sociais/institucionais do entrevistado emergiram, se constituíram e afetaram a negociação das posições em disputa na interação em curso. Caberia, entretanto, um maior aprofundamento de questões relativas ao *footing* enquanto estratégia argumentativa para sustentar ou refutar posições, bem como discutir de que forma os movimentos argumentativos foram afetados pela orientação dos participantes para as especificidades do contexto aqui analisado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWIN, S. Seeking information: contextual influences on question formulation. *Journal of Language and Social Psychology*, 1991, v. 10, n. 3, p. 169-183.

BATESON, G. (1972). Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. (Trad. Lúcia Quental). In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional*. Porto Alegre: Age, 1998. p. 57-69.

BROWN, G.; YULE, G. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

BUTTNY, R. Accounts as a reconstruction of na event's context. *Communication monographs*, v. 52, March, p. 57-77, 1985.

CLAYMAN, S. E. Footing in the achievement of neutrality: the case of news-interview discourse. In: DREW, P.; HERITAGE, J. (Eds.). *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 163-98.

COULTHARD, M. *An Introduction to discourse analysis*. London: Longman, 1977.

DREW, P.; HERITAGE, J. (Eds.). *Talk at work*. Interaction on institutional settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

EDELSKY, C.; ADAMS, K. Creating inequality: breaking the rules in debates. *Journal of Language and Social Psychology*, 1990, v. 9, n. 3, p. 171-190.

EEMEREN, F. H. van et al. *Fundamentals of argumentation theory: a handbook of historical backgrounds na contemporary developments*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1996.

\_\_\_\_\_. Argumentation. In: DIJK, T. A. van. (Ed.). *Discourse as structure and process*. London: Sage Publications, 1997.

FÁVERO, L. L. A entrevista na fala e na escrita. In: PRETI, D. (Org.). *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 2001.

\_\_\_\_\_; ANDRADE, M. L. C. V. O. Os processos de representação da imagem pública nas entrevistas. In: PRETI, D. (Org.). *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1999.

\_\_\_\_\_; AQUINO, Z. G. O. Papéis discursivos e estratégias de polidez nas entrevistas de televisão. *Veredas – Revista de estudos linguísticos*. Universidade federal de Juiz de Fora, v. 4, n. 1, p. 67-77, jan./jun. 2000.

GILLE, J. *Pautas argumentativas en el diálogo espontáneo: un estudio de conversaciones intra e interculturales*. 2001. 187 f. Tese (Doutorado em Linguística). Stockholm University/Department of Spanish and Portuguese.

GOFFMAN, E. . (1964). Footing. (Trad. Beatriz Fontana). In: RIBEIRO, B, T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional*. Porto Alegre: Age, 1998. p. 70-97.

\_\_\_\_\_. *Frame analysis*. New York: Harper & Row, 1974.

\_\_\_\_\_. *Forms of Talk*. Filadélfia: University of Pennsylvania Press, 1981.

GRYNER, H. A seqüência argumentativa: estrutura e funções. *Veredas* – Revista de estudos lingüísticos. Universidade federal de Juiz de Fora, v. 4, n. 2, p. 97-112, jul./dez. 2000.

KOCH, I. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1993. p. 71-93.

\_\_\_\_\_. *O texto e a construção dos sentidos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

LIM, Tae-Seop. Facework and interpersonal Relationships. In: TING-TOOMEY, S. (Ed.).

*The Challenge of Facework*. New York: State University of New York Press, 1994. p.209-30.

LINELL, P. *Approaching dialogue*. Talk and interaction in dialogical perspectives. Linköping: Tema K, University of Linköping, 1996.

MAGALHÃES, R. F. *Racionalidade e retórica*: teoria discursiva da ação coletiva. 2000. 215 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas: Ciência Política). Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro.

MEYER, R. M. de B. *Modalização e adesão*. Dissertação (Mestrado em Lingüística). 1980. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/Departamento de Letras.

MUNTIGL, P.; TURNBULL, W. Conversational structure and facework in arguing. *Journal of Pragmatics*, 29, p. 225-56, 1998.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS -TYTECA, L. *Tratado da argumentação*. A Nova Retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

POMERANTZ, A. Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. In: ATKINSON, J. M.;

HERITAGE, J. (Eds.). *Structures of social action*: studies in conversation analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. p. 57-101.

RIBEIRO, B. T.; HOYLE, S. M. Frame analysis. In: PEREIRA, M. das G. D. (Org.). *Palavra*. Rio de Janeiro: Trarepa, 2002. P. 36-53.

RISSO, M. S. Agora ... o que eu acho é o seguinte: (um aspecto da articulação do discurso no português culto falado). In: CASTILHO, A. T. de (Org.). *Gramática do Português Falado*. v. III. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1993.

RODA VIVA. Produção: Fundação Padre Anchieta. Centro Paulista de Rádio e Tv Educativas. Distribuição: Home-vídeo. São Paulo: Vídeo Cultura, 2000. 1 fita de vídeo (90 min.), VHS, son., color.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. In: *Language*, 50, p. 696-735, 1974.

SCHIFFRIN, D. *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

\_\_\_\_\_. The management of cooperative self during argument: the role of opinions and stories. In:

GRIMSHAW (Ed.). *Conflict talk*: Sociolinguistic investigations of arguments in conversations. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 241-59.

\_\_\_\_\_. *Approaches to discourse*. Oxford/Cambridge: Blackwell Publishers, 1994. p. 386-405.

SCOTT, M. B.; LYMAN, S. M. *Accounts*. American sociological Review, v. 33, p. 46-62, 1968.

SILVEIRA, S. B. Modalização: estratégias de minimização e maximização. *Glauks* – Revista de estudos lingüísticos. Universidade Federal de Viçosa, 1996.

\_\_\_\_\_. *Gerenciamento de tópico e trabalhos de face em entrevistas de emprego*. 1998. 243 f. Tese (Doutorado em Lingüística). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/Departamento de Letras.

\_\_\_\_\_. Ações tópicas e papéis discursivos em entrevistas de emprego. *Veredas* – Revista de estudos lingüísticos. Universidade federal de Juiz de Fora, v. 4, n. 1, p. 79-89, jan./jun. 2000.

\_\_\_\_\_. Desacordos: algumas características estruturais e interacionais. In: *Anais do Gel*, Assis, SP, 2000 a.

TANNEN, D. What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations. In: FREEDLE, R. (Ed.). *New directions in discourse processing*. Norwood: Ablex, 1979. p. 137-144..

\_\_\_\_\_; WALLAT, C. (1987). Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. (Trad. Parmênio Camurça Citó). In: RIBEIRO; GARCEZ (Orgs.). *Sociolingüística interacional*. Porto Alegre: Age, 1998. p. 120-141.

TOULMIN, S. E. *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press, 1958.

## ANEXO 1

Sistema de símbolos usado na transcrição dos dados:

.. pausa observada ou quebra no ritmo da fala, com menos de meio segundo

... pausa de um segundo

. descida leve da voz, sinalizando final de enunciado

? subida rápida da voz, sinalizando uma interrogação

, subida leve (sinalizando que mais fala virá)

– parada súbita

: alongamento de vogal (::: alongamento maior)

sublinhado ênfase

MAIÚSCULAS muita ênfase ou acento forte

( ) transcrição impossível

(palavras) transcrição duvidosa

[ duas pessoas falando ao mesmo tempo

[dec] fala mais pausada (na linha acima do enunciado)

## A obra

**Movimentos argumentativos em uma entrevista televisiva: uma abordagem discursivo-internacional**

da autoria de  
Amitza Torres Vieira  
publicada pela

**CLIOEDEL** - Clio Edições Eletrônicas -

foi editada e formatada com a seguinte configuração de página:

tamanho do papel: A4,  
orientação: paisagem,  
margens superior e inferior: 1,5 cm  
margens esquerda e direita: 1,5cm  
medianiz: 0 cm,

distancias do cabeçalho  
e rodapé em relação à  
borda do papel: 1,25 cm.

O texto foi digitado em  
Word para Windows, versão RTF  
com fonte Times New Roman 12,  
espaço 1 e recuo de parágrafo de 1,25 cm.

As notas de roda-pé, com mesma fonte, mas tamanho 10.

E as transcrições de mais de 3 linhas  
em itálico e com recuo de 2 cm à  
esquerda e 0,5 cm à direita.

Os direitos desta edição são propriedade do autor. Esta obra pode ser obtida gratuitamente através da **Biblioteca Virtual de História do Brasil** <<http://www.clionet.ufjf.br/clioedel>> e reproduzida eletronicamente ou impressa desde que para uso pessoal e sem finalidades comerciais e não sofra alterações em seu conteúdo e em sua estrutura eletrônica.

---