

# ATOS ILOCUCIONÁRIOS E COMPREENSÃO RESPONSIVA: A DIMENSÃO DIALÓGICA DOS ATOS DE FALA EM DIÁLOGOS DE AUTOCONFRONTAÇÃO

*Illocutionary acts and responsive comprehension: a reflection about the dialogic dimension of speech acts in self-confrontation dialogues*

Aline Leontina Gonçalves FARIAS<sup>1</sup>  
Elisandra Maria MAGALHÃES<sup>2</sup>  
João Batista Costa GONÇALVES<sup>3</sup>

**Resumo:** Este trabalho propõe um diálogo entre os estudos pragmáticos e as pesquisas no campo da ergonomia da atividade. A discussão parte de diálogos de autoconfrontação – quadro teórico-metodológico fortemente fundamentado no *dialogismo* bakhtiniano e destinado, segundo Clot e Faïta (2000), a criar condições favoráveis à análise e transformação da atividade profissional. Primeiramente, fazemos uma leitura de segmentos desses diálogos pelas “lentes” da teoria dos atos de fala e, em seguida, abordamos brevemente a interpretação que os próprios pesquisadores fazem desses diálogos. Nessa análise, observamos claros pontos de convergência entre a dimensão ilocucionária dos atos de fala e a noção bakhtiniana de compreensão responsiva.

**Palavras-chave** | Atos de fala. Diálogos de autoconfrontação. Compreensão responsiva.

**Abstract:** This work proposes a dialogue between the pragmatic studies and researches in the field of ergonomics of the activity. The discussion concentrates on self-confrontation dialogues – a theoretical-methodological framework based on bakhtinian *dialogism* and, according to Clot e Faïta (2000), intended to create propitious conditions to analysis and transformation of professional activity. First, we propose a reading of self-confrontation dialogues through the “lens” of the speech act theory. Then we briefly approach the interpretation by ergonomics researchers themselves. In our analysis, we notice convergent points between the illocutionary dimension of speech acts and the bakhtinian notion of responsive comprehension.

**Keywords** | Speech acts. Self-confrontation dialogues. Responsive comprehension.

---

1 Farias. UFFA. Endereço eletrônico: [fraufarias@gmail.com](mailto:fraufarias@gmail.com)

2 Magalhães. UECE. Endereço eletrônico: [elisandrafortaleza@hotmail.com](mailto:elisandrafortaleza@hotmail.com)

3 Gonçalves. UECE. Endereço eletrônico: [joao.goncalves@uece.br](mailto:joao.goncalves@uece.br)

- | Atos ilocucionários e compreensão responsiva: a dimensão dialógica dos atos de fala em diálogos de autoconfrontação

## Introdução

Austin, “o porta-voz de todo um processo histórico da filosofia contemporânea” (OTTONI, 1998, p. 21), ao se interessar em estudar a linguagem ordinária, revoluciona todas as discussões feitas em torno da filosofia da linguagem na primeira metade do século XX, criando, assim, uma tensão no interior da filosofia e da linguística.

Essa “preocupação [austiniana] no sentido de trabalhar com dados recolhidos da vida realmente vivida pelos usuários da língua e não inventados pela imaginação fértil dos pesquisadores” (RAJAGOPALAN, 1999, p. 5) surge com o objetivo de analisar certas dificuldades que a linguagem coloca diante de questões filosóficas.

Questionando, então, a supremacia do logicismo, que apostava numa linguagem ideal, e desconstruindo os preceitos da filosofia e da linguística tradicionais, Austin abre caminho para um momento especial dentro dos estudos da linguagem – uma “virada linguística” na filosofia, como propõe Ottoni (1998). Conforme este autor, apesar de Austin não ser o único filósofo da escola analítica de Oxford preocupado em resolver questões filosóficas a partir da discussão da linguagem ordinária, é ele quem introduz de modo original e definitivo a *visão performativa da linguagem*, particularmente com os conceitos de *performativo*, *ilocucionário* e *ato de fala*.

Segundo Marcondes (1990, p. 10, grifo do autor), a visão proposta por Austin marca o surgimento de “um novo paradigma teórico que considera a linguagem como ação, como forma de atuação *sobre* o real, e, portanto, de constituição do real”. Com essa concepção de linguagem, passa-se a analisar “as condições sob as quais o uso de determinadas expressões linguísticas produz certos efeitos e conseqüências em uma dada situação” (MARCONDES, 1990, p. 12). Esse pensamento é revolucionário para o estudo da linguagem, pois dá conta de seu caráter interativo e dialógico.

Daí a crítica de Marcondes (2005) aos estudos pragmáticos que se centram demasiadamente no falante, parecendo esquecer que os atos de fala caracterizam-se inicialmente pelo processo, pela interação da qual fazem parte. Nesse sentido, o autor questiona se os aspectos “genuinamente pragmáticos” (MARCONDES, 2005, p. 43) não seriam os efeitos e as conseqüências dos atos de fala, que acontecem em decorrência da interação linguística. Em outras palavras, um enfoque efetivamente pragmático nos estudos da linguagem poderia consistir no direcionamento de uma maior atenção aos efeitos dos atos de fala nos interlocutores.

Pensando nessas questões e relacionando-as aos estudos na ergonomia da atividade, resolvemos confrontar a teoria dos atos de fala de Austin com o que se tem feito nesse campo. De fato, desde o início dos anos 2000, têm surgido pesquisas, tanto na França (SAUJAT, 2002; ESPINASSY, 2006) como no Brasil (KAYANO, 2005; LOUSADA, 2006), voltadas para a análise do trabalho do professor a partir da verbalização e da produção discursiva sobre a atividade docente. Uma característica importante dessas pesquisas tem sido a utilização de metodologias específicas (falaremos mais adiante da autoconfrontação) com o intuito de abrir o espaço para uma interação verbal entre professor(es) e pesquisador, tomando como objeto situações concretas do trabalho docente.

A ergonomia da atividade é uma abordagem herdeira das ciências do trabalho e também fortemente caracterizada pela conjugação de ensinamentos tanto da linguística e da filosofia da linguagem bakhtiniana, como da psicologia, sobretudo as teses vygotskianas sobre o desenvolvimento humano. Além disso, podemos observar nas pesquisas desse campo o claro enfoque da linguagem como ação e como constituição da atividade dos trabalhadores.

Neste estudo, enfocamos o uso da linguagem em um quadro teórico-metodológico basilar para a análise e transformação da atividade profissional. Trata-se da *autoconfrontação*, que tem como uma de suas fortes bases teóricas o *dialogismo* bakhtiniano. Com efeito, a organização de sucessivos diálogos (o trabalhador – o filme de sua própria atividade de trabalho – o pesquisador, dois pares profissionais – os filmes de suas atividades respectivas – o pesquisador) constitui o recurso principal desse quadro teórico-metodológico que visa criar um espaço-tempo sociodiscursivo e interacional no qual diferentes posições sobre a atividade de trabalho possam se tecer, entretecer e entrecruzar. Desse modo, criam-se as condições para que as diferentes posições manifestadas, nesse dado campo do objeto e do sentido, possam entrar em confronto, em embate, constituindo “uma complexa rede de *relações dialógicas* de diferentes níveis e com múltiplas e indetermináveis ressonâncias para trás e para frente na história da comunicação sociodiscursiva das esferas de atividade de que os sujeitos fazem parte” (FARIAS, 2016, p. 104, grifo da autora). Assim, se o material de análise é o conjunto desses diálogos face a face<sup>4</sup> (enquanto apenas uma, dentre várias, das formas composicionais de interação verbal), o seu objeto são as relações dialógicas

---

4 Faraco (2009), a esse respeito, ressalta que o diálogo, nos estudos bakhtinianos, não pode ser compreendido, apenas no seu sentido estrito, como um fenômeno linguístico de interação face a face. Nas próprias palavras do autor: “[...] o evento do diálogo face a face [...] estará no foco de atenção do Círculo, mas não como forma composicional e sim como ‘um documento sociológico altamente interessante’ [...] podemos dizer que, no caso específico da interação face a face, o Círculo de Bakhtin se ocupa não com o diálogo em si, mas com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali.” (FARACO, 2009, p. 61, grifo do autor).

- | Atos ilocucionários e compreensão responsiva: a dimensão dialógica dos atos de fala em diálogos de autoconfrontação

(isto é, as relações de sentido) entretecidas nas fronteiras entre a atividade discursiva e a atividade de trabalho posta em discussão (VIEIRA; FAÏTA, 2003).

Nossa proposta com o presente estudo é, portanto, fazer uma “leitura” de trechos de diálogos de coanálise da atividade docente pelas “lentes” da teoria dos atos de fala. Mais precisamente, propomos investigar e discutir os atos de fala de professores em diálogos de autoconfrontação, enfocando as dimensões ilocucionária e perlocucionária de tais atos, e relacioná-las à noção de *compreensão responsiva* (BAKHTIN, 2006), que constitui uma das facetas da “natureza constitutivamente dialógica da linguagem” (BRAIT, 2005, p. 87).

Em seguida, abordamos brevemente a interpretação que os pesquisadores fazem desses diálogos. Nossa ênfase será, então, primeiramente nos efeitos dos atos de fala dos interlocutores durante os diálogos e, em seguida, na interpretação desses diálogos pelos pesquisadores em estudo posterior à implementação do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação.

A seguir, apresentamos as noções que, em ergonomia da atividade, dão conta do que, na teoria dos atos de fala, concebe-se como visão performativa da linguagem e dimensão dos efeitos dos atos nos interlocutores.

## **Pragmática: um paradigma do pensamento contemporâneo para os estudos da linguagem**

A pragmática, apesar da “diversidade de definições possíveis e [d]a falta de fronteiras claras” (LEVINSON, 2007, p. 6), é hoje uma das disciplinas mais presentes e importantes quando se fala de pesquisas realizadas nos âmbitos da filosofia e da linguística.

Essa indefinição, quanto às suas delimitações fronteiriças, une a pragmática a inúmeras outras áreas de estudo, fazendo com que “seus conceitos possam ser exportados para várias direções” (ARMENGAUD, 2006, p. 14) e promovendo ricos encontros interdisciplinares e discussões construtivas sobre várias questões filosóficas e linguísticas voltadas para aspectos de interesse social.

Esses debates provocados pela pragmática são possíveis e até considerados positivos e desejáveis por alguns estudiosos atuais, exatamente porque se percebe a necessidade de uma “pragmática socialmente sensível” (MEY, 1993 *apud* RAJAGOPALAN, 1999, p. 5), ou seja, por meio da superação da distância entre a construção da teoria e o mundo real, poderiam ser resolvidas algumas questões de ordem filosófica e linguística.

Austin (1990), ao partir de expressões linguísticas comuns, traz algo inovador em sua análise da linguagem, defendendo a tese de que a linguagem é essencialmente uma ação social (OLIVEIRA, 1996) e de que não há necessidade de demarcar os territórios da filosofia e da linguística, nem de outras disciplinas que estudam a linguagem.

Daí a importância desse filósofo inglês, que se engaja em rediscutir a questão do positivismo lógico nos estudos da linguagem e propõe uma nova concepção de linguagem partindo, inicialmente, da dicotomia entre *constatativos* e *performativos*, a qual posteriormente ele abandona, passando a utilizar apenas “o *performativo* para denominar toda ‘fala’” (OTTONI, 1998, p. 33, grifo do autor). Isso porque, avançando em seus estudos, Austin compreende que todo ato é performativo, pois mesmo os que seriam *a priori* constatativos também realizam uma ação.

Segundo Marcondes (2005, p. 18), Austin, no momento seguinte de seu percurso teórico, propõe “o ato de fala que passa a ser considerado como unidade básica de significação” e o desdobra em três dimensões integradas: os atos *locucionário*, *ilocucionário* e *perlocucionário*.

Um ato locucionário pressupõe a produção de sons pertencentes a uma determinada língua, organizados sintática e semanticamente; e dotados de sentido e referência; já um ato ilocucionário, “núcleo do ato de fala” (MARCONDES, 2005, p. 18), é o performativo propriamente dito, é a força ilocucionária para a realização de uma ação através de um enunciado; por último, um ato perlocucionário é a “produção de certos efeitos ou consequências sobre os sentimentos, pensamentos ou ações dos ouvintes, ou de quem está falando, ou de outras pessoas. E isso pode ser feito com o propósito, intenção ou objetivo de produzir tais efeitos” (AUSTIN, 1990, p. 89).

Austin mostra, assim, com essas três divisões articuladas entre si que não há, e nem pode mais haver, uma relação biunívoca entre palavras e mundo. Entendemos com Ottoni (1998) que, nessa visão performativa da linguagem, não há como separar sujeito e fala; analisar a linguagem somente por meio de certas marcas linguísticas não é mais suficiente para se distinguir o sentido das palavras e o que se faz com elas.

Essa noção de performatividade proposta por Austin evidencia uma visão da linguagem como ação, ou seja, “ao se emitir o proferimento está se realizando uma ação” (AUSTIN, 1990, p. 25); o objetivo primordial da linguagem deixa, então, de ser a simples representação ou a correspondência com a realidade e passa a ser o *agir* sobre o outro, “o *dizer* já é por si mesmo, um *fazer*”, segundo Armengaud (2006, p. 114, grifos da autora). E ainda, nas palavras da filósofa e linguista,

- | Atos ilocucionários e compreensão responsiva: a dimensão dialógica dos atos de fala em diálogos de autoconfrontação

[...] a teoria dos atos de fala é um estudo sistemático da relação entre os signos e seus intérpretes. Trata-se de saber o que fazem os intérpretes-usuários, que atos eles realizam pelo uso de certos signos. Em certo sentido, nada é mais pragmático que esse estudo. (ARMENGAUD, 2006, p. 100).

Essa relação locutor-alocutário revela-se essencial dentro dessa nova perspectiva da *filosofia linguística* (MARCONDES, 1990), haja vista esse caráter contratual ou de compromisso entre as partes. O próprio conceito de ato, segundo Armengaud (2006, p. 13), “é orientado para os conceitos mais justos e mais abrangentes de interação e de transação”; em outras palavras, proferir é provocar certos efeitos e consequências, atuar sobre o mundo e/ou modificar a realidade de outrem.

Esses efeitos e consequências sobre os locutores-interlocutores devem interessar sobremaneira à pragmática, visto que “os pragmaticistas consideram a linguagem essencialmente como uma atividade de comunicação de origem e de natureza social” (ARMENGAUD, 2006, p. 45), subjugada, conseqüentemente, às pressões da interlocução.

Em geral, os estudos filosófico-linguísticos enfatizam o papel da interação e da comunicação, preocupando-se com o interlocutor e com o diálogo realizado, pois consideram que, sem o interlocutor, sem a interação linguística, os atos se resumiriam a um locutor isolado, e o sucesso ou fracasso do ato não seria, portanto, levado em consideração.

Respondendo, pois, ao questionamento de Marcondes (2005, p. 43) a respeito dos aspectos “genuinamente pragmáticos”, consideramos que um estudo de viés eminentemente pragmático deveria dar mais atenção aos efeitos e às consequências dos atos de fala em relação às partes envolvidas no discurso, visto o inegável interesse dessa área de estudo pela linguagem em uso. É isso que procuramos mostrar com este trabalho.

Há, por fim, de se falar ainda da importância da pragmática para os estudos da linguagem, por seu caráter integrador, seu interesse em aproximar os campos de estudo e tentar ajustar o prático ao teórico. Vemos nisso o potencial dos estudos pragmáticos de promover debates enriquecedores com outras disciplinas. E é sobre outra disciplina, a ergonomia da atividade, de que tratamos na seção subsequente.

## Ergonomia da atividade

Nos dois subitens que seguem, apresentamos brevemente a ergonomia da atividade, em termos de seus objetivos, quadro teórico-metodológico e fundamentação teórica, tentando defender uma convergência de sua concepção de linguagem com o fenômeno do performativo.

### ***Coanálise da atividade, transformação e desenvolvimento: uma forma de conceber a performatividade da linguagem***

O interesse principal da abordagem ergonômica da atividade docente<sup>5</sup> tem sido, conforme Faïta e Saujat (2010), desenvolver a atividade dos professores. Três questões centrais levantadas por esses autores permitem entrever a natureza dessa abordagem:

Como intervir no meio de trabalho docente para transformar situações profissionais problemáticas? Que ferramentas teóricas e metodológicas são capazes de instrumentalizar essas intervenções? Que efeitos e benefícios pode-se esperar dessas intervenções, tanto do lado dos protagonistas engajados na pesquisa como do lado dos pesquisadores envolvidos na intervenção? (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p. 37, tradução nossa).<sup>6</sup>

De fato, as ações desenvolvidas pelos ergonomistas da atividade têm um estatuto de pesquisa-intervenção, ou seja, partem de um ponto de vista teórico-metodológico, segundo o qual a pesquisa, para compreender as situações de trabalho, primeiramente as transforma. Desse modo, assume-se a impossibilidade de uma neutralidade dos pesquisadores em relação ao objeto da pesquisa, uma vez que se busca realmente intervir nas situações de trabalho, transformando-as para compreendê-las, além de compreendê-las para transformá-las, como entendem Clot e Faïta (2000). Desse modo, confere-se aos pesquisadores o papel de participantes coadjuvantes do processo de

---

5 Sobretudo as pesquisas realizadas pela equipe ERGAPE – *Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation*, atuante em Marselha, na França.

6 “Comment intervenir en milieu de travail enseignant pour transformer des situations professionnelles problématiques? Quels outils théoriques et méthodologiques sont susceptibles d'instrumenter de telles interventions? Quels effets et bénéfices peut-on en attendre, aussi bien du côté des protagonistes à l'origine de la demande que du côté des chercheurs-intervenants?”.

- | Atos ilocucionários e compreensão responsiva: a dimensão dialógica dos atos de fala em diálogos de autoconfrontação

análise e transformação das situações. Dizemos coadjuvantes, pois essa abordagem tem a particularidade de convocar os próprios trabalhadores, nesse caso, os professores, a serem os *protagonistas* da análise e da transformação da própria atividade, em vez de passar totalmente essa incumbência a uma “expertise externa” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 8).

Daí a importância do quadro teórico-metodológico pensado para se tornar um “instrumento para a ação” transformadora dos trabalhadores (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 8, tradução nossa).<sup>7</sup> Esse quadro é a *autoconfrontação*, cujo suporte principal é a imagem videografada (FAÏTA, 2007a), que consiste na filmagem de sequências da atividade dos protagonistas da pesquisa. O intuito é gerar vários momentos de diálogo profissional a partir da visualização da atividade filmada, que permitam um desenvolvimento não só da atividade comum, mas também dos profissionais envolvidos.

O processo, composto por fases, consiste na retomada de sequências da atividade dos trabalhadores para implicá-los, desta feita, numa atividade discursiva sobre a atividade vivida, desdobrando-a em múltiplos níveis dialógicos. A criação de várias situações subsequentes propicia um movimento em que a atividade possa ser desenvolvida.

Na primeira fase, denominada *autoconfrontação simples*, a situação inicial (recentemente filmada) cria uma nova situação na qual os profissionais confrontados ao filme de suas ações engajam-se numa atividade de diálogo consigo mesmos e com o pesquisador. Nesse diálogo, o profissional avalia, justifica seus próprios atos ou mesmo se surpreende com eles, construindo assim uma nova visão da situação vivida dentro da situação atual.

Na segunda fase, chamada *autoconfrontação cruzada*, cada profissional é confrontado à avaliação de outro profissional (um de seus pares) a respeito de suas ações e de seus comentários. Desse modo, o profissional é submetido a uma prova fundamental para o processo: “sua capacidade de encontrar os meios de pôr em discurso não apenas os atos que se vê realizar, mas também aquilo que precede, condiciona esses atos, os explica ou explica que eles tenham sido realizados de certa forma e não de outra” (FAÏTA, 2007a, p. 6, tradução nossa).<sup>8</sup>

Na terceira fase, denominada *coletivo profissional*, o produto das fases anteriores é levado ao coletivo dos trabalhadores do qual fazem parte os protagonistas da coanálise. O objetivo dessa fase é realizar uma espécie de validação e avaliação do que foi produzido pelos pares profissionais e gerar novos desenvolvimentos da atividade inicial.

---

<sup>7</sup> “instrument pour l’action”.

<sup>8</sup> “[...] sa capacité à trouver les moyens de mettre en discours non seulement les actes qu’il se voit accomplir, mais aussi ce qui précède, conditionne ces actes, les explique ou explique qu’ils s’accomplissent de telle façon et non d’une autre”.

Com efeito, segundo Faïta (2007b), o processo dialógico desencadeado na autoconfrontação favorece um triplo desenvolvimento: 1) da situação (re)vivida pelo sujeito na confrontação ao filme de suas ações; 2) do objeto de sua atividade; 3) do próprio sujeito ao confrontar suas próprias escolhas e compromissos anteriores.

A nosso ver, o desenvolvimento que se busca com o processo dialógico instaurado pela autoconfrontação – isto é, as transformações que motivam a instauração desse quadro teórico-metodológico que abre espaço para uma atividade linguageira/discursiva sobre a atividade – pode ser relacionado à *visão performativa da linguagem*, principalmente à ideia de *efeitos* da teoria dos atos de fala, pois é por meio da organização de diálogos e na atividade linguageira que se produz o desenvolvimento.

De fato, conceber a troca verbal como o lugar e o espaço do desenvolvimento (ou seja, da transformação), tal como é posto pela ergonomia da atividade, pressupõe assumi-la primeiramente como espaço de ação e coconstituição da atividade profissional. Dessa forma, não podemos deixar de perceber nesse posicionamento teórico-metodológico uma compatibilidade com a concepção performativa da linguagem.

### ***Fundamentos bakhtinianos da autoconfrontação em ergonomia da atividade***

Conforme Clot e Faïta (2000), a autoconfrontação fundamenta-se no dialogismo bakhtiniano, cujo postulado sustenta que é apenas na interação discursiva que o homem se revela para si e para os outros. Nesse sentido, as relações dialógicas são a própria ação constitutiva do homem.

No diálogo, o homem não só se manifesta ao exterior, mas torna-se, pela primeira vez, o que ele é realmente e não unicamente aos olhos dos outros, [...] aos seus próprios olhos igualmente. Ser é comunicar-se dialogicamente. (BAKHTIN, 1970, *apud* CLOT; FAÏTA, 2000, p. 20, tradução nossa).<sup>9</sup>

Em uma visão filosófico-pragmática, também se entende que é por meio da participação nas atividades cotidianas com o uso comum da linguagem que o “indivíduo adquire seu próprio eu” (ARMENGAUD, 2006, p. 52). Ainda segundo essa autora, “a experiência do eu como pessoa é, antes de ser existencial, discursiva” (ARMENGAUD, 2006, p. 147).

---

<sup>9</sup> “Dans le dialogue, l’homme ne se manifeste pas seulement à l’extérieur mais devient, pour la première fois, ce qu’il est vraiment et non pas uniquement aux yeux des autres, répétons-le, aux siens propres également. Être, c’est communiquer dialogiquement”.

- | Atos ilocucionários e compreensão responsiva: a dimensão dialógica dos atos de fala em diálogos de autoconfrontação

Na autoconfrontação, as palavras e as imagens são duas ferramentas que se oferecem aos sujeitos para que possam fazer delas instrumentos e meios de conceber e transformar sua atividade inicial. De fato, “o diálogo [...] se alimenta mais daquilo que se transforma do que daquilo que se oferece à análise como objeto definitivo” (FAÏTA, 2007a, p. 10, tradução nossa).<sup>10</sup> O quadro teórico-metodológico da autoconfrontação consiste em que se esteja sempre “no quadro de uma relação de interpretação” (FAÏTA, 2007a, p. 10, tradução nossa).<sup>11</sup>

O filme, na autoconfrontação, tanto o da atividade inicial (que aciona o processo de reconcepção e transformação por meio do diálogo) como os que resultam de cada fase (também filmadas e transcritas para a análise posterior do pesquisador), tem o *status* de texto, na compreensão bakhtiniana do termo. Ou seja, é entendido como um “conjunto coerente de signos” (BAKHTIN, 2006, p. 307) que manifesta a posição de seu autor e se oferece a (e mesmo espera ou pressupõe) uma “compreensão responsiva ativa” (BAKHTIN, 2006, p. 307) de seus interlocutores, o que significa toda uma gama de possibilidades de interpretação. Contudo, essa compreensão não pode prescindir do contexto dialógico.

A compreensão do filme da atividade inicial como texto fundamenta-se na noção bakhtiniana, segundo a qual “a atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)” (BAKHTIN, 2006, p. 312).

Já os diálogos das autoconfrontações, enquanto “atividade sobre a atividade” (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p. 33, tradução nossa)<sup>12</sup>, são textos que resultam de um movimento dialógico por excelência (movimentos de discurso), que não apenas fazem referência a um objeto (atividade inicial, comentários anteriores), mas o transformam, à medida que dele se apropriam, imprimindo-lhe novo “acento” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010) a cada retomada e, portanto, fazendo variar o seu sentido de acordo com o contexto enunciativo.

De acordo com Clot e Faïta (2000), a abordagem clínica, na qual se insere a pesquisa ergonômica com autoconfrontação, se distingue das estratégias clássicas de intervenção, pois o quadro teórico-metodológico adotado se caracteriza principalmente pela finalidade de tornar-se um instrumento para a ação dos próprios trabalhadores – protagonistas da atividade e da transformação.

---

10 “Le dialogue [...] se nourrit de ce qui se transforme plus que de ce qui s’offre à l’analyse en tant qu’objet définitif”.

11 “[...] le cadre d’une relation d’interprétation”.

12 “activité sur l’activité”.

Observamos, assim, a convergência da ergonomia da atividade com os estudos pragmáticos no que concerne ao lugar de destaque que a linguagem ocupa nas questões de pesquisa, aos pressupostos e aos princípios teórico-metodológicos dessa abordagem, e, sobretudo, à concepção de *linguagem como ação* e como *constituição do real*, tal qual a teoria proposta por Austin (MARCONDES, 1990).

## Percurso metodológico

Tomamos como material de análise desse estudo um artigo científico da área da ergonomia da atividade em que Faïta e Saujat (2010) relatam uma *pesquisa-intervenção* e, a partir de excertos dos diálogos da autoconfrontação cruzada realizada nesta pesquisa, fazem interpretações a respeito da atividade discursiva dos participantes sobre o trabalho docente.

Nosso interesse é investigar os trechos de diálogos apresentados e as interpretações feitas pelos autores/pesquisadores em termos das ilocuções e perlocuções que podem ser verificadas. Para isso, partimos da hipótese de que há, nas situações de autoconfrontação cruzada, um agir linguageiro sobre si mesmo, sobre o outro e sobre a própria atividade de trabalho. É esse agir no discurso que impulsiona e concretiza a transformação buscada na abordagem ergonômica.

É importante ressaltar que o quadro de atores do/no discurso é composto não só pelos profissionais de alguma área do trabalho, mas também pelo(s) pesquisador(es) envolvido(s). Nas palavras de Faïta e Saujat (2010, p. 46, grifo dos autores, tradução nossa)<sup>13</sup>, “trata-se de um trabalho de coanálise associando pesquisadores e professores em um processo próprio a colocar a atividade ‘ordinária’ em movimento”. Os autores acrescentam ainda que “o objeto desse trabalho não é outro senão o *ofício em (re)construção*” (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p. 46, grifo dos autores, tradução nossa)<sup>14</sup>.

O interesse em enfocar os efeitos dos atos proferidos, nesses estudos com autoconfrontação, é reforçado ainda pelo próprio lema da ergonomia da atividade: “compreender o trabalho para transformá-lo” (DANIELLOU, 1996, p. 1, tradução nossa)<sup>15</sup>, pois, como afirmam Faïta e Saujat (2010, p. 46, tradução nossa)<sup>16</sup>, “estudar o trabalho

13 “[...] il s’agit d’un travail de coanalyse associant chercheurs et enseignants dans un processus propre à mettre cette activité ‘ordinaire’ en mouvement”.

14 “[...] l’objet de ce travail n’est autre que le *métier en (re)construction*”.

15: “[...] comprendre le travail pour le transformer”.

16 “[...] étudier le travail enseignant est synonyme pour nous d’intervenir en milieu de travail enseignant, d’imprimer à celui-ci des transformations plus ou moins sensibles, et pour finir de rendre des comptes aux intéressés”.

- | Atos ilocucionários e compreensão responsiva: a dimensão dialógica dos atos de fala em diálogos de autoconfrontação

docente é sinônimo para nós de intervir no meio de trabalho docente, de nele imprimir transformações mais ou menos sensíveis e, para terminar, de dar um retorno [desse estudo] aos interessados”.

Por isso, apropriando-nos da teoria dos atos de fala de Austin, buscamos evidenciar como os efeitos dos atos proferidos em situação de autoconfrontação vão muito além dela, e a primeira evidência disso é o tratamento que os pesquisadores dão ao texto resultante da autoconfrontação. A partir do que foi dito, discutido e feito na/pela linguagem, os pesquisadores constroem compreensões sobre a atividade de trabalho dos participantes, disponibilizando seus atos de fala interpretativos (em artigos científicos e em palestras, por exemplo) para novas interpretações. Isto é, oferecem-se à *compreensão responsiva*, seja dos demais profissionais que compõem o coletivo do qual fazem parte os profissionais que participaram da pesquisa, seja de outros profissionais que venham a ter acesso ao artigo de divulgação da pesquisa, ou mesmo do público em geral.

A nosso ver, a noção de *compreensão responsiva* pode se articular produtivamente à teoria dos atos de fala, pois é na resposta ativa do interlocutor (investido, por sua vez, no papel de locutor) que podemos, em alguma medida, compreender os efeitos e as consequências do uso da linguagem à qual ele responde também com uma ação de linguagem (embora a resposta possa ser não linguageira, ou ainda uma aparente não resposta, por exemplo, o silêncio, mas esse não é nosso objeto). Ou seja, é apenas no encadeamento entre enunciados (ou atos de fala) que podemos, de algum modo, apreender o movimento de sentido, as transformações, os efeitos e as consequências do confronto entre usos particulares (individuais) e concretos da linguagem, entre ações de linguagem.

## **Apresentação e discussão dos diálogos em autoconfrontação**

A autoconfrontação relatada por Faïta e Saujat (2010) partiu de uma demanda da equipe pedagógica da qual fazem parte os dois professores que são protagonistas das atividades filmadas, as quais são objeto de análise e reflexão na situação de autoconfrontação. A motivação para o pedido de intervenção, segundo os autores, eram os obstáculos que os professores dessa equipe vinham encontrando na aplicação de um “procedimento” de ensino de matemática baseado em uma ficha pedagógica de cunho construtivista (esquema situação-problema).

No citado artigo, Faïta e Saujat (2010) relatam a pesquisa em que o quadro teórico-metodológico da autoconfrontação é construído em resposta ao pedido de intervenção. Os autores apresentam e discutem no artigo passagens do diálogo da fase chamada “cruzada” em que se confrontam os pontos de vista dos dois professores de matemática em diálogo com o pesquisador. Essa fase, por sua vez, é dividida em dois momentos codificados como C-G (debate a partir do filme da atividade de C) e G-C (debate a partir do filme da atividade de G).

Faïta e Saujat (2010) tratam comparativa e complementarmente esses dois momentos: primeiramente, o momento em que G se coloca como aquele que julga, questiona as ações de C; posteriormente, o momento de inversão dos papéis, quando C passa a julgar e avaliar a conduta de G. Os autores enfatizam como o primeiro diálogo tem efeitos no segundo, mostrando como os comentários vão sendo retomados com novos propósitos e efeitos.

Abaixo, mostramos os trechos de diálogo e os interpretamos a partir de uma apropriação da teoria dos atos de fala. Em seguida, tecemos comentários sobre a análise realizada pelos autores Faïta e Saujat (2010).

- | Atos ilocucionários e compreensão responsiva: a dimensão dialógica dos atos de fala em diálogos de autoconfrontação

### Debate C - G: primeiro momento da ACC

#### Quadro 1 – Interpretação do debate C-G à luz da teoria dos atos de fala

RÉPLICAS DO DIÁLOGO EM C-G <i>Atos locucionários</i>	INTERPRETAÇÃO DOS ATOS DE FALA
30 C: Isso leva muito tempo e... finalmente eu estou certo de que... eles não distinguiram de forma alguma em seguida o que era...	- Ato ilocucionário: <i>avalia</i> a atividade que se vê fazer.
31 G: Sim, sim, é a situação que era muito... porque eu me lembro no pátio tinha havido uma discussão parecida com os colegas que já tinham vivido uma experiência de autoconfrontação com você [...] ... e é verdade que, no meu caso, o que eu acho quando estamos resolvendo problemas é... seja uma situação particular de aprendizagem com problemas, então você elimina o máximo de interferências para ir direto ao seu... para que o debate sobre a solução seja exatamente como você queria...	- Ato ilocucionário reativo: <i>concorda</i> com a avaliação de C sobre a situação mostrada no vídeo; - Ato ilocucionário: <i>prescreve</i> a conduta adequada para aquela situação (uso do pronome <i>você</i> ).
32 C: Sim.	- Ato perlocucionário: <i>aceita sem discutir</i> a indicação de G.
33 G: Mas quando você está numa resolução de problemas, no meu caso eu...	- Ato ilocucionário: <i>contextualiza</i> a situação para <i>defender</i> o seu modo de fazer naquela ocasião - resolução de problemas; mas é interrompido por C.
34 C: Eu os deixo tentarem resolver...	- Ato ilocucionário reativo: toma o turno de fala de G e <i>defende</i> a sua conduta na ocasião de resolução de problemas.
35 G: Bem, é... ou então se você não os deixa tentar resolver é porque a situação está realmente muito difícil e então de fato o que é mais necessário é simplificar a situação do que fragmentar... e de... enfim não sei... continuamos?	- Ato ilocucionário reativo: G inicialmente <i>concorda</i> ( <i>Bem, é...</i> ); - Ato ilocucionário: em seguida, <i>faz outra avaliação</i> da situação e <i>indica</i> a conduta mais adequada ( <i>ou então se você...</i> ).
41 C: Mas talvez eu evite justamente a fase de pesquisa que eles deveriam fazer efetivamente sozinhos, face ao texto.	- Ato ilocucionário reativo: em vez de aceitar passivamente a indicação de G, <i>informa</i> outra possibilidade de explicar o que faz.
42 G: Bem, como se trata da resolução de problemas eu teria tendência a deixá-los é... tentarem resolver... deixo depois vou ver os alunos que não produzem nada, que estão realmente bloqueados...	- Ato ilocucionário reativo: <i>retoma</i> a fala anteriormente interrompida (33G) e <i>defende</i> sua conduta, usando a fala de C (34C).
43 C: Hum... [aquiesce]	- Ato perlocucionário: influenciado pela argumentação de G, C <i>aquiesce</i> . Consideramos o ato como perlocucionário, pois os enunciados anteriores nos levam a crer que a intenção de G é fazer com que C mantenha-se de acordo com a sua posição.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Faïta e Saujat (2010)

Fazemos uso do termo “turno de fala”, baseados em Kerbrat-Orecchioni (2006), para nos referir à alternância das falas dos interlocutores em uma interação verbal. Mais adiante, detalhamos nosso posicionamento a respeito da necessidade da noção de *ilocucionário reativo*.

Conforme transcrição em Faïta e Saujat (2010, p. 50-51), todas as passagens citadas no Quadro 1 foram traduzidas por nós, e o texto em francês será apresentado a seguir:

30C: Ça prend beaucoup de temps et... finalement je suis sûr que... ils n'ont plus du tout distingué ensuite ce qui était...

31 G: Ouais, ouais, c'est la situation qui était trop... parce que je me rapelle dans le cours on avait eu à peu près la même discussion avec les collègues qui étaient déjà passés avec toi quoi [...] ... et c'est vrai que moi ce que je trouve quand on est en résolution de problèmes c'est... soit c'est une situation-problème pour un apprentissage particulier, donc là tu élimines le maximum de parasites pour aller droit à ton... pour que le débat de la preuve il est pile sur ce que tu voulais quoi...

32 C: Ouais.

33 G: Mais quand tu es en résolution de problèmes moi, je...

34 C: Je les laisse se débrouiller...

35 G: Ben heu... ou alors si tu les laisses pas se débrouiller, c'est que la situation est vraiment trop dure et donc en fait ce qu'il faut c'est plutôt simplifier la situation plutôt que de hacher quoi... et de... enfin, je sais pas... on continue ?

41 C: Mais peut-être que je leur évite justement la phase de recherche qu'ils devraient faire effectivement seuls, face au texte.

42 G: Bem, comme c'est de la résolution de problèmes, moi, j'aurais tendance à les laisser heu... d'entrée à essayer de se dépatouiller quoi... quitte après à aller voir les enfants qui produisent rien, qui sont vraiment bloqués quoi...

43 C: Mhum... [acquiesce].

- | Atos ilocucionários e compreensão responsiva: a dimensão dialógica dos atos de fala em diálogos de autoconfrontação

## Debate G-C: segundo momento da ACC

### Quadro 2 – Interpretação do debate G-C à luz da teoria dos atos de fala

RÉPLICAS DO DIÁLOGO EM G-C <i>Atos locucionários</i>	INTERPRETAÇÃO DOS ATOS DE FALA
1 C: Mas ali, é você que explica!	- Ato ilocucionário reativo: <i>surpreende-se</i> com a ação de G no filme. - Ato ilocucionário: <i>atribui enfaticamente</i> à G a ação de explicar.
2 G: Sim... de fato é o que se passa ali, é que o objetivo é levá-los à técnica operatória da subtração, então ali, a situação problema que havia era a de calcular as distâncias entre números. Então o que eu realmente não queria era justamente que eles ficassem estancados por problemas de compreensão do jogo, eu queria que o trabalho deles fosse calcular essas distâncias, percebe, e que houvesse uma discussão sobre isso, ou seja, que quando eles fossem discutir entre eles, eu queria que fosse orientado pelo cálculo das distâncias, eu não queria realmente que isso fosse impedido por um problema de... eu falei de resolução de problemas, eu não queria que fosse justamente um problema de compreensão de...	- Ato perlocucionário: <i>aceita</i> a atribuição de C ( <i>Sim... de fato é o que se passa ali...</i> ), que pretende que G admita a contradição entre o seu dizer e o seu fazer. - Ato ilocucionário reativo: em resposta à contestação de C (1C), G <i>justifica</i> sua conduta e <i>defende</i> seu ponto de vista sobre a situação, <i>mostrando</i> seu objetivo ( <i>eu queria..., eu realmente não queria...</i> ).
3 C: ah sim! Ali você não os lança de forma alguma no problema sozinhos!	- Ato ilocucionário reativo: <i>evidencia a ação</i> de G, contraditória em relação ao que ele prescrevia como conduta adequada no diálogo C-G (42G): deixar os alunos tentarem resolver o problema sozinhos.
4 G: Enfim, eu tento de alguma forma que eles compreendam sozinhos, mas o que eu quero dizer com isso/	- Ato ilocucionário reativo: <i>tenta explicar</i> a sua conduta, mas é interrompido.
5 C: (interrompe)/Não, é você que explica!	- Ato ilocucionário reativo: interrompe e <i>discorda</i> de como G comenta a própria ação, e <i>insiste</i> em seu posicionamento, <i>buscando fazer</i> G modificar seu pensamento.
6 G: sim sim...	- Ato perlocucionário: <i>Aquiesce</i> .
7 C: mas você disse justamente que eles não estavam na resolução de problema ali!	- Ato ilocucionário reativo: <i>retoma comentário</i> anterior de G ( <i>você disse justamente...</i> ), <i>contesta</i> a ação de G e <i>explicita a contradição</i> entre o que ele disse e o que ele realmente faz.

(continua)

<p>8 G: Sim, eles não estão na resolução de problemas, ou seja, meu objetivo, a aprendizagem é pela resolução de problemas, é realmente o problema que vai haver sobre o cálculo das distâncias dos números, eu quero que a discussão seja baseada nisso, e é por isso que [...]</p> <p>10 G: Sobre os métodos deles de calcular as distâncias entre os números, você vê, então é por isso que... [...] eu quero realmente que eles tenham compreendido bem que o ... a única coisa que eles vão ter que fazer é calcular essas distâncias, eu não quero que saia daí, você entende o que eu quero dizer?</p>	<p>- Ato perlocucionário: G <i>é persuadido</i> a mudar de opinião e <i>concordar</i> com a observação do colega;</p> <p>- Ato ilocucionário: <i>explica</i> a situação, <i>justifica</i> sua conduta; <i>apela</i> à concordância de C sobre seu ponto de vista.</p>
<p>11C: Não porque... você faz exatamente o contrário do que você me dizia para fazer!</p>	<p>- Ato perlocucionário (negativo): <i>não aceita</i> a explicação de G, posiciona-se contrariamente.</p> <p>- Ato ilocucionário: <i>insiste em apontar a contradição</i> entre o dizer e o fazer de G.</p>
<p>12 G: Não, não não, porque há pouco eu dizia, lhe dizia, no meu caso eu fazia... duas coisas, enfim eu diferenciava duas coisas de fato, era a resolução de problemas, a grande resolução de problemas, quando você colocava pra eles um problema no quadro, então ali eu penso que eu os encaminharia em seguida para a tarefa, e a segunda coisa, é que quando você tem situações, é uma situação problema que se torna um aprendizado particular [...] eu tinha medo de que eles... [...]</p>	<p>- Ato perlocucionário (negativo): <i>discorda</i> com veemência.</p> <p>- Ato ilocucionário: retoma o próprio comentário feito durante a observação da atividade de C (diálogo C-G), <i>reexplica</i> o comentário, <i>reconstitui</i> e <i>resignifica</i> o comentário anterior.</p>
<p>13 C: que eles partam pra/</p>	<p>- Ato ilocucionário: <i>tenta mostrar</i> a G que acompanha seu raciocínio.</p>
<p>14 G: /pra outra coisa 15 C: para uma tarefa que era diferente</p>	<p>- Ato perlocucionário: <i>chegam a um consenso</i>. Depois de longo embate, em que C tenta fazer com que G admita o contraditório entre sua fala e sua ação, e G tenta convencer C da validade de sua justificativa, G e C <i>chegam</i>, enfim, a um consenso.</p>

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de Faïta e Saujat (2010).

Conforme transcrição em Faïta e Saujat (2010, p. 55-56), todas as passagens citadas no Quadro 2 foram traduzidas por nós, e o texto em francês será apresentado a seguir:

1 C: ... mais là, c'est toi qui expliques!

2G: Ouais... en fait ce qui se passe là, c'est que l'objectif c'est pour les amener à la technique opératoire de la soustraction, donc là, la situation problème qu'il y avait là c'était de calculer des écarts entre les nombres. Donc ce que je voulais surtout pas, c'était justement qu'ils soient parasités par des problèmes de compréhension du jeu, je voulais que leur travail à eux ce soit que de calculer ces écarts tu

- | Atos ilocucionários e compreensão responsiva: a dimensão dialógica dos atos de fala em diálogos de autoconfrontação

vois, et qu'il y ait une discussion que là-dessus, c'est-à-dire que quand ils allaient discuter entre eux, moi je voulais que ce soit que orienté sur le calcul des écarts, je voulais surtout pas que ce soit parasité par un problème de... j'ai parlé de résolution de problèmes, je voulais pas que ce soit justement un problème de compréhension de...

3 C: Ah oui, là tu les lances pas du tout dans le problème tout seul !

4 G: Enfin, si, là j'essaie quand même qu'ils comprennent d'eux-mêmes [...].

5 C: Non, c'est toi qui expliques!

6 G: Oui... oui, oui.

7 G: Mais tu dis justement qu'ils sont pas en résolution de problèmes, là !

8 G: Oui, ils sont pas en résolution de problèmes, c'est-à-dire que moi, mon objectif, l'apprentissage c'est pas la résolution de problèmes, c'est vraiment le problème qu'il va y avoir sur calculer des écarts entre des nombres, je veux que la discussion elle soit que basée là-dessus quoi, et c'est pour ça que...

10 G: Sur leurs méthodes à eux pour calculer les écarts entre les nombres, tu vois, donc c'est pour ça que... [...] je veux vraiment qu'ils aient bien compris que le... la seule chose qu'ils vont avoir à faire c'est de calculer ces écarts, je veux pas que ça parte ailleurs, tu vois ce que je veux dire ?

11 C: Non parce que... tu fais exactement le contraire de ce que tu me disais de faire!

12 G: Non, non non, parce que tout à l'heure, je te disais, moi je faisais... deux choses, enfin je différenciais deux choses en fait, c'était la résolution de problèmes, la grande résolution de problèmes, quand tu leur mets un problème au tableau, donc là je pense que je les envoie de suite sur la tâche, et la deuxième chose, c'est quand tu as des situations, c'est une situation-problème qui devient un apprentissage particulier [...] j'avais peur qu'ils... [...]

13 C: Qu'ils partent sur /.

14 G: /sur autre chose.

15 C: Sur une tâche qui était différente.

## Introduzindo um diálogo entre a teoria dos atos de fala e a teoria bakhtiniana do enunciado

Nesta seção, retomamos alguns pontos de nossa interpretação para introduzir uma discussão sobre como as perspectivas de análise pragmática, com a teoria dos atos de fala, e da pesquisa ergonômica com autoconfrontação, com o princípio dialógico que lhe fundamenta (e com algumas noções bakhtinianas mais especificamente), podem se complementar de forma produtiva na interpretação do diálogo.

Nossa interpretação dos diálogos C-G e G-C consistiu em uma apropriação da teoria dos atos de fala, tentando conjugá-la à noção de *compreensão responsiva* e outras noções que permitem vislumbrar uma teoria do enunciado na obra bakhtiniana. Pela

teoria dos atos de fala, podemos compreender que a transcrição das réplicas do diálogo (apresentada na primeira coluna das tabelas de análise) cumpre a explicitação da dimensão *locucionária* dos atos de fala. De um ponto de vista bakhtiniano (BAKHTIN, 2006, p. 369), essa dimensão corresponderia ao “plano da repetitividade da língua”, isto é, ao plano do discurso como meio. Já o “plano da não-repetitividade do enunciado” é evidenciado quando se procede à sua interpretação, ou seja, quando se toma o enunciado na sua concretude e singularidade, num plano interpretativo do discurso como fim. Esse plano pode relacionar-se, ao mesmo tempo, às dimensões ilocucionárias e perlocucionárias.

Inicialmente, a concepção do enunciado como discurso que se dirige a um fim pode ser diretamente ligada à dimensão ilocucionária do ato de fala, dizendo respeito à própria performatividade. No entanto, segundo Oliveira (1996, p. 161), a realização do ato ilocucionário pressupõe a produção de um certo efeito, cuja condição de existência passa pela compreensão desse ato pelo outro polo da interação: “não se pode dizer que alguém ameaça uma pessoa sem que essa pessoa ouça a expressão linguística e a entenda de determinado modo”.

A partir de um esforço teórico, tentando traçar uma relação entre a dimensão ilocucionária do ato e a teoria da enunciação bakhtiniana, entendemos que a noção de “uma ativa compreensão responsiva” (BAKHTIN, 2006, p. 301) pode contribuir para uma abordagem mais efetiva da dimensão dialógica dos atos de fala, pois dá conta da relação dinâmica e de mútua constituição que há entre os enunciados.

Para Bakhtin (2006, p. 296), “todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um determinado campo”. Portanto,

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. (BAKHTIN, 2006, p. 297).

Por isso, quando em IC o locutor se surpreende com a ação do colega (no filme), a locução “*Mas ali, é você que explica!*” pode ser compreendida antes de tudo como um efeito reativo, na medida em que manifesta uma reação ao filme da atividade de G – o que se configuraria como uma tomada de posição em relação a outro enunciado, ou uma resposta, nas palavras de Bakhtin.

- | Atos ilocucionários e compreensão responsiva: a dimensão dialógica dos atos de fala em diálogos de autoconfrontação

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. (BAKHTIN, 2006, p. 297).

Dessa forma, entendemos que a própria reação não acontece sem que se realize simultaneamente uma interpretação do que foi visto e ouvido. E esse argumento também tem respaldo no enunciado 1C, pois verificamos que o filme-enunciado é interpretado não apenas por si mesmo, mas também levando em conta os enunciados anteriores de G na fase C-G, de modo que o mesmo enunciado concretiza também uma tomada de posição do locutor que, a nosso ver, se aproxima da noção de ato ilocucionário, pela força que tem um posicionamento de se lançar, por sua vez, à avaliação de outros pontos de vista, de se oferecer a outras *atitudes responsivas*.

Foi para dar conta da complexidade desse ato de fala “responsivo” que pensamos no termo *ilocucionário reativo*. Sentimos a necessidade de acrescentar o adjetivo “reativo” para marcar nosso entendimento de que os atos perlocucionários diferem dos ilocucionários, e que essa diferença pode ser percebida na relação entre os interlocutores e nas suas ações respectivas. No ato perlocucionário, há a intenção do autor do ato de conseguir um determinado efeito no interlocutor (por exemplo, no enunciado 8G, G é persuadido a mudar de opinião e a concordar com a observação do colega sobre a contradição entre o seu dizer e o seu fazer). Já no ato ilocucionário reativo, percebemos que o efeito no interlocutor está ligado à sua posição ativa de interpretação e avaliação do enunciado de outrem (por exemplo, em 3C, C reage ativamente ao que vê da ação de G no filme e, em seu discurso, evidencia a contrariedade do que ele prescrevia como conduta adequada em 42G). Em outras palavras, o efeito reativo pode não corresponder a uma suposta intenção do autor do enunciado, pois o efeito depende da compreensão responsiva do interlocutor. Assim, em vez de mais um efeito, trata-se de um ato ilocucionário de resposta, que parte não da intenção do autor do enunciado, mas da própria compreensão do interlocutor.

Desse modo, as questões que ora levantamos a respeito da conveniência de distinguir o ato perlocucionário do ato ilocucionário reativo encontram eco na reflexão já vislumbrada por Oliveira (1996, p. 161, grifo nosso) de que “muitos atos ilocucionários [...] exortam a reações ou respostas. A resposta ou a reação implica uma segunda ação do que

fala ou *de outra pessoa*". Tentamos, aqui, estabelecer alguns critérios para essa distinção. Todavia, esclarecemos que não pretendemos que esses critérios sejam universais nem definitivos, mas que abram a discussão dos problemas relacionados à análise da linguagem cotidiana enquanto meio e lugar de ação.

Acreditamos que o dialogismo bakhtiniano com a noção de *compreensão responsiva ativa* ajuda a ampliar a teoria dos atos de fala, pois permite dar a devida atenção à instância essencialmente dialógica do ato de fala. Em contrapartida, a teoria dos atos de fala contribui por colocar com mais ênfase a questão do uso da linguagem em termos de *realização de uma ação*.

Nos diálogos de autoconfrontação, observamos que os interlocutores constroem sua posição sempre em relação à posição um do outro sobre o tema em questão (ensino de matemática em situações problema) e sobre seus modos de fazer em cada situação particular apresentada, seja discordando, contestando e/ou interrompendo a fala do outro, ressignificando-a ou mesmo justificando a própria fala. Por isso, percebemos que cada posição toma um sentido de defesa do próprio ponto de vista e do próprio agir (por exemplo, 33G e 42G em C-G, e 2G em G-C), cabendo aí muito bem a imagem da *palavra como arena de lutas* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2010): manifestada visivelmente na sequência de enunciados 4G, 5C, 7C, 10G, 11C e 12G do diálogo G-C. Tal ideia é desenvolvida em outra obra de Bakhtin (2006, p. 378) da seguinte forma:

É impossível uma compreensão sem avaliação. Não se pode separar compreensão e avaliação: elas são simultâneas e constituem um ato único integral. O sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições. [...] O sujeito da compreensão não pode excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos seus pontos de vista e posições prontas. No ato da compreensão desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento.

Essa luta tem, portanto, efeitos positivos na medida em que enriquece mutuamente os professores que participaram da pesquisa-intervenção, ampliando seus pontos de vista e seus repertórios de ação no debate coletivo. É nessa tensão, própria aos diálogos, que a ergonomia da atividade busca a transformação e o desenvolvimento dos profissionais envolvidos, engajados na solução dos problemas comuns.

Um fato notável na interpretação da força ilocucionária das réplicas do diálogo é que a locução não informa diretamente as intenções do que é dito. É apenas acompanhando cuidadosamente as relações entre vídeo (filme-texto, no sentido bakhtiniano do termo,

- | Atos ilocucionários e compreensão responsiva: a dimensão dialógica dos atos de fala em diálogos de autoconfrontação

da atividade de trabalho) e enunciado verbal (discurso sobre a atividade de trabalho), entre enunciados, e entre as posições dos falantes, e levando em conta o contexto e o tema da discussão, que podemos formular uma compreensão da dimensão ilocucionária de cada ato. Sobre esse aspecto, Marcondes (2005, p. 27) pontua como um dos grandes desafios da pragmática, enquanto área de estudo da linguagem e concepção filosófica, a tarefa de “desenvolver um método de análise que leve em consideração especificamente os elementos que vão além do estritamente linguístico”.

Ainda segundo Marcondes (2005, p. 27), Searle tentou lidar com esse desafio em sua *teoria dos atos de fala indiretos*, na qual mostra que “os atos de fala são em grande parte indiretos ou implícitos [...] simplesmente porque não é necessário que sejam explícitos”. E isso se deve ao fato de que a força ilocucionária funciona “basicamente através de elementos contextuais e de pressupostos partilhados por falante e ouvinte enquanto participantes do mesmo jogo de linguagem e, desse modo, familiarizados com as crenças, hábitos e práticas um do outro” (MARCONDES, 2005, p. 27).

Um exemplo dessa partilha entre falantes é o que ocorre em 31G, em que o professor G convoca o conhecimento comum das particularidades da profissão, materializado no uso de um “você” genérico, relacionado ao professor em geral: “você elimina o máximo de interferências para ir direto ao seu... para que o debate sobre a solução seja exatamente como você queria...” (31G, diálogo C-G). A materialização discursiva desse ponto de vista em termos de generalidade do trabalho docente parece ligar-se às intenções de *promover* (e dar força) (a) o seu ponto de vista e de *justificar* seu modo de agir professoral.

Para finalizar esta seção, pudemos observar também, na breve sequência de diálogo analisada, que alguns perlocucionários nem sempre correspondem à expectativa do falante: por exemplo, não aceitação em 11C e discordância em 12G. Foi para apontar a contrariedade desses efeitos produzidos em relação à força ilocucionária do ato que chamamos tais perlocucionários de negativos.

Feitas essas considerações, passamos, a seguir, a um breve comentário sobre como os pesquisadores da ergonomia da atividade interpretaram os diálogos de autoconfrontação.

### **Interpretação dos diálogos pelos pesquisadores: enfoque na *compreensão responsiva***

Os autores/pesquisadores apresentam uma seleção de sequências entrecortadas do diálogo entre G e C em reação ao filme da atividade de C, fazendo uma retomada

interpretativa: “na fase inicial do diálogo, G observa o modo como C conduz uma sequência de matemática a partir da ficha [pedagógica]” (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p. 50, tradução nossa).<sup>17</sup>

Depois de apresentar as sequências de diálogo, os autores interpretam-nas em termos do posicionamento dos professores, do que eles fazem com o que eles dizem, enfocando principalmente os atos do interlocutor que observa, comenta, avalia e julga a atividade do outro. Os autores/pesquisadores interpretam o contexto dialógico e indicam a ação de G em relação à atividade de C: “ele *vai se empenhar em mostrar* a C que seu modo de fazer não corresponde ao que se espera do professor na realização e na condução de uma situação problema” (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p. 51, grifo e tradução nossos).<sup>18</sup> Para nós, essa interpretação da ação dialoga com a perspectiva da análise pragmática austiniana que enfoca o agir na/pela linguagem, pois os autores enfatizam o que os interlocutores fazem quando dizem.

Quando passam à sequência de diálogo em que se confronta a atividade de G, os autores/pesquisadores chamam a atenção para a inversão de papéis entre os interlocutores: “mais tarde, como a relação se inverte no curso da segunda fase da autoconfrontação (G – C), C se encontra por sua vez na *posição de observador crítico* da atividade do colega” (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p. 51, grifo e tradução nossos).<sup>19</sup> Em seguida, Faïta e Saujat (2010, p. 52, grifo e tradução nossos) observam que essa inversão de papéis determina as ações de cada um dos interlocutores no debate:

[...] C, que *se justifica* sob o olhar de G, o qual ele mesmo *posiciona* como referência e responsável pela ortodoxia do método na fase C-G, torna-se aquele que *julga* o outro na fase G-C. Inversamente, G passa do lugar daquele que *explica* ao daquele que *se defende*.<sup>20</sup>

Lendo a análise dos diálogos de um ponto de vista pragmático, podemos dizer que os atos de fala de G em relação à atividade de C repercutem em dois diferentes momentos.

---

17 “Au stade initial du dialogue, G observe la façon dont C gère une séance de mathématiques à partir du fichier”.

18 “Il va d’ailleurs s’employer à montrer à C que sa façon de faire ne correspond pas aux attendus de l’activité du maître dans la mise en oeuvre et la conduite d’une situation-problème”.

19 “[...] plus tard, le rapport s’étant inversé au cours de la seconde phase de l’autoconfrontation (G-C), C se trouve à son tour en position d’observateur critique de l’activité de son collègue”.

20 “C, qui se justifie aux yeux de G, positionné par lui-même comme référent et garant de l’orthodoxie de la méthode dans la phase C-G, devient celui qui juge l’autre dans la phase G-C. À l’inverse, G passe de la place de celui qui explique à celui qui se défend”.

- | Atos ilocucionários e compreensão responsiva: a dimensão dialógica dos atos de fala em diálogos de autoconfrontação

Na fase C-G, observamos uma tendência, por parte de C, a aceitar as avaliações de G sobre a situação de aula. Na fase G-C, percebemos que a compreensão, por parte de C, sobre a contradição entre o que G disse em C-G e o que G faz no vídeo de sua atividade, leva-o a contestar as avaliações deste, gerando um embate de posições e defesas de pontos de vista. Essa situação ilustra como as palavras e imagens em autoconfrontação se dispõem à ação dos interlocutores, viabilizando uma transformação contínua ao longo do diálogo – seja do objeto do debate (atividade docente), seja dos próprios debatedores.

Assim, observamos que as filmagens – a imagem animada (FAÏTA, 2007a) – funcionam também como atos ilocucionários (a)os quais os interlocutores reagem, explicam, justificam, interpretam, julgam e avaliam. Os próprios autores/pesquisadores atentam para isso, dizendo que a autoconfrontação tem um duplo efeito: “permitir aos interlocutores uma retomada de seus vividos, mas igualmente uma promoção desse vivido, das situações anteriores de seus trabalhos, como contexto de uma atividade presente de produção discursiva” (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p. 52, tradução nossa).<sup>21</sup> Os autores ressaltam ainda que não existe simetria real entre as duas fases de diálogo da autoconfrontação. Por isso, conforme Faïta e Saujat (2010), a primeira fase pode ser reinterpretada a partir da integração dos efeitos que ela provoca na fase consecutiva.

Na interpretação dos diálogos, Faïta e Saujat (2010) se apoiam na noção de “circulação” de gêneros e de sentido, que se refere ao fato de que “textos e discursos, uma vez produzidos, podem ser retomados, depois transformados por seus autores ou interlocutores.” (FAÏTA; SAUJAT, 2010, p. 50, tradução nossa).<sup>22</sup> Quando um autor/interlocutor retoma um enunciado seu ou do outro, ele o faz não sem propósito, mas realizando uma ação, assumindo uma postura em relação a esse enunciado e gerando novos sentidos.

Desse modo, dentro da cadeia dialógica da troca verbal, um ato de resposta é também um ato que se dirige a outrem. Em outras palavras, o ato de fala “responsivo” é reativo enquanto resposta a um enunciado anterior, mas como se dirige a outrem, ele abre-se também a uma resposta-ação. Daí nossa ideia de enfatizar esse duplo caráter de resposta e de ação pelo uso do termo *ilocucionário reativo*.

---

21 “[...] permettre aux interlocuteurs une reprise en main de leur vécu, mais également une promotion de ce vécu, des situations antérieures de leur travail, comme contexte d’une activité présente de production discursive”.

22 “[...] textes et discours, une fois produits, peuvent être repris puis transformés par leurs auteurs ou leurs interlocuteurs”.

## Conclusão

Com este breve estudo, visamos a introduzir uma reflexão acerca da produtividade de um diálogo entre os estudos pragmáticos (com a teoria dos atos de fala) e as pesquisas ergonômicas com autoconfrontação (fundamentadas no dialogismo bakhtiniano). Esperamos ter conseguido ilustrar possíveis contribuições que tal diálogo possa trazer para um estudo comprometido com temas e problemas concretos, que busque um conhecimento ajustado à vida prática do sujeito social, assumindo, como o fez Austin, que no uso da linguagem o sujeito realiza ações e pode provocar “certos efeitos nos sentimentos, pensamentos e ações de outras pessoas” (OLIVEIRA, 1996, p. 160).

Desse modo, atentamos para o fato de que a expressão linguística, estando dentro de uma situação interlocutiva real, pode partir de uma intenção direcionada ao outro, e ser mais ou menos orientada por uma vontade de influenciá-lo, seja em termos de produção de sentido, seja em termos de ações concretas. Na verdade, esses dois aspectos do uso da linguagem (sentido e ação) estão relacionados, se atentamos para a dimensão ativa da linguagem ou linguagem como atividade, isto é, para o fato de que “usando a linguagem agimos” (OLIVEIRA, 1996, p. 158) no mundo, sobre os outros e sobre nós mesmos.

Acreditamos que a linguagem do cotidiano, falando para e transformando os indivíduos envolvidos em uma troca linguística real, seja o objeto genuíno de estudos verdadeiramente pragmáticos, pois “sendo o uso da linguagem lugar de conflito, ele situa também negociações, modificações, recusas [e etc.]” (PLAZA-PINTO, 2009, p. 64). Enfim, a linguagem cotidiana é o meio mais propício para um diálogo sem fim, acolhendo novos interlocutores com seus pontos de vista diversos (convergentes ou divergentes), com suas respostas, ações, interpelações, responsáveis por realimentar e manter vivo e dinâmico o diálogo da vida.

Francis Jacques (1985 *apud* ARMENGAUD, 2006, p. 143, grifo do autor) vem contribuir com nossas considerações ao afirmar que

Para sair do monologismo, não basta fazer intervir o ouvinte, não basta dirigir-se a ele ou pôr-se à sua escuta, faz-se necessário o alocutário enquanto coenunciário. Enquanto coresponsável pelo semantismo das mensagens trocadas. A nova noção de *dialogismo* dá conta desse ponto.

- | Atos ilocucionários e compreensão responsiva: a dimensão dialógica dos atos de fala em diálogos de autoconfrontação

Essa discussão sobre o caráter interativo da linguagem cotidiana, como vista atualmente pelos estudos pragmáticos, tem convergências claras com os estudos bakhtinianos sobre dialogismo, sobretudo com a noção de compreensão responsiva, e com o que a ergonomia da atividade tem buscado em suas pesquisas-intervenções. Compreendemos, ainda, que a ergonomia da atividade tem dado atenção aos aspectos “genuinamente pragmáticos”, pois, ao fazer do uso da linguagem um instrumento de transformação e desenvolvimento da atividade profissional, as práticas de pesquisa nesse campo tendem a articular dinamicamente as forças ilocucionária (reativa) e perlocucionária dos atos de fala.

Em suma, esperamos ter mostrado, com nossa interpretação de sequências de diálogos de autoconfrontação, que as vozes dos profissionais docentes estão em uma constante *luta*, o que não deve ser visto com maus olhos; ao contrário, acreditamos que contradizendo a si mesmo e ao outro, transformando os próprios pensamentos e influenciando a mudança de pensamento do outro é que nos constituímos como verdadeiros atores sociais.

## Referências

ARMENGAUD, F. **A pragmática**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Tradução de Danilo Marcondes. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005. p. 87-98.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthode. **Travailler**, n. 4, p. 7-42, 2000.

DANIELLOU, F. Introduction. Questions épistémologiques autour de l'ergonomie. In: DANIELLOU, F. **L'ergonomie en quête de ses principes**. Toulouse: Octares Éditions, 1996. p. 1-17.

EPINASSY, L. **Analyse ergonomique de l'activité des professeurs d'arts plastiques au collège**: les « sous-entendus » du métier. 2006. 285 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Université Aix-Marseille I, Marseille, 2006.

FAÏTA, D. L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *@ctivités*, v. 4, n. 2, p. 3-15, 2007a.

\_\_\_\_\_. Le développement d'une situation du travail enseignant dans le dialogue entre professeurs: une activité discursive sur l'activité éducative. In: GIGER, I. P.; STROUMZA, K. (Orgs.). **Paroles de praticiens et description de l'activité**. De Boeck Université, 2007b. p. 63-88.

FAÏTA, D.; SAUJAT, F. Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail: un cadre théorique et méthodologique. In: SAUSSEZ, F.; YVON, F. (Eds.). **Analyser l'activité enseignante**: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation. Québec: Presses de l'Université de Laval, 2010. p. 37-60.

FAÏTA, D.; VIEIRA, M. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *Skholê*, hors-série 1, p. 57-68, 2003

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FARIAS, A. L. G. **Análise de diálogos de autoconfrontação**: relações dialógicas e transformação na atividade linguageira de professores estagiários de francês sobre sua atividade docente. 2016. 446 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

JACQUES, F. **L'espace logique de l'interlocution**. Dialogiques II. Paris: PUF, 1985.

KAYANO, L. M. D. **A relação prescrito/real em sala de aula**. 2005. 181 f. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

- | Atos ilocucionários e compreensão responsiva: a dimensão dialógica dos atos de fala em diálogos de autoconfrontação

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação**: princípios e métodos. Tradução de Carlos Piovezani Filho. São Paulo: Parábola, 2006.

LEVINSON, S. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LOUSADA, E. G. **Entre trabalho prescrito e realizado**: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. 2006. 333 f. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MARCONDES, D. **A pragmática na filosofia contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.

OLIVEIRA, M. A. de. **Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea**. São Paulo: Loyola, 1996.

OTTONI, P. R. **Visão performativa da linguagem**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

PLAZA-PINTO, J. Pragmática. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2009.

RAJAGOPALAN, K. Os caminhos da pragmática no Brasil. **DELTA**. São Paulo. v. 15, p. 323-338, 1999.

SAUJAT, F. **Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle**: une approche clinique du travail du professeur. 2002. 283 f. Thèse (Doctorat en Sciences de l'Éducation) - Université de Provence, Aix-en-Provence, 2002.

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá: EdUFMT, n. 07, p. 27-65, 2003.

---

**COMO CITAR ESTE ARTIGO:** FARIAS, Aline Leontina Gonçalves; MAGALHÃES, Elisandra Maria; GONÇALVES, João Batista Costa. Atos ilocucionários e compreensão responsiva: a dimensão dialógica dos atos de fala em diálogos de autoconfrontação. **Revista do GEL**, v. 15, n. 1, p. 149-177, 2018. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/>.

DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v15i1.1836>

**Submetido em:** 18/05/2017. | **Aceito em:** 05/03/2018.

---