

A Perspectiva da Interpretação Social dos Discursos - uma Prática de Análise dos Discursos Motivacionais na Aprendizagem com Base nos Atos da Fala, Enunciação e Contexto

Autoria: Christiane Kleinübing Godoi

Resumo

Esse artigo relata uma prática da interpretação social dos discursos a partir de discursos motivacionais na aprendizagem. Considerando o discurso como o lugar da constituição da subjetividade, do desejo e da contradição natural do sujeito, três elementos resultantes da articulação entre a teoria dos atos da fala, a teoria psicanalítica e a análise sociológica dos discursos, serviram de suporte à interpretação dos discursos: os atos da fala, a enunciação e o contexto. Tomando como norte a análise sociológica dos discursos (ou interpretação social dos discursos), não nos detivemos ao objetivismo dos sinais nem tampouco a uma interpretação exclusivamente associativa entre o discurso textual e às categorias teóricas. O que interessa à interpretação social dos discursos é justamente a recuperação do sujeito no texto, o atravessamento do texto por entradas subjetivas e sociais.

1. Introdução

O principal cuidado metodológico com relação à utilização da análise do discurso foi na busca inicial de compreensão e localização epistemológica da multiplicidade de abordagens e escolas existentes sob a mesma denominação de análise do discurso. Seguindo a orientação de Alonso (1998), consideramos o arcabouço conceitual referente ao discurso em três níveis de aproximação: o nível informacional-quantitativo, também denominado análise do conteúdo; o nível estrutural-textual, que incorpora a tradição da linguística estrutural e da semiótica; e o nível da chamada análise sociológica do discurso, interpretação social dos discursos, ou ainda, etnografia do discurso. Se nos dois primeiros níveis situam-se as formas mais conhecidas de análise do discurso, como a Escola Francesa, representada por Pechêux, Verón, preocupados com os atravessamentos ideológicos do discurso, o terceiro nível – a interpretação social dos discursos (van Dijk, 1990; 2000a; 2000b, IBÁÑES, 1986), - parece estar ainda bastante restrito ao campo epistemológico. Como analisa Demo, “a pesquisa qualitativa ainda engatinha, tem mais promessas que colheita, fala muito mais do que faz.” (2001, p.125).

A concepção performática, incorporada pela análise sociológica dos discursos, na qual o discurso é considerado fundamentalmente como um ato, ou como uma série de atos (cognitivos ou de outro tipo), encontra suas origens na Teoria dos Atos da Fala – tradição gerada, dentro da filosofia da linguagem, por Wittgenstein (1989) e Austin (1970). Além dos formuladores, a Teoria dos Atos da Fala passaria a ter Searle (1980) como representante mais destacado e sistematizador da teoria. A Teoria dos Atos da Fala realizou o deslocamento da função essencial da linguagem da representação à ação. Estranhamente, estudiosos contemporâneos da filosofia da linguagem, como Frapolly y Romero (1998, p. 27), insistem na capacidade de representação como função essencial da linguagem.

Na linguagem estudada desde a performance, Haidar (1998, p. 120) destaca dois níveis de análise: a linguagem em ação (o uso); e a linguagem como ação - os atos de fala, o impacto dos atos do discurso, o discurso mesmo. O ato é, pois, a unidade mínima da pragmática enunciativa (GALLARDO *apud* RODRÍGUES, 2000, p. 77). Os atos da fala são unidades básicas ou mínimas da comunicação lingüística (SCHMIDT, 1973, p. 57). Constituem unidades discretas

do discurso delimitadas por um sistema de regras e tomadas como condutas que revelam unidade de vontade expressa (AUSTIN, 1970).

O delineamento metodológico deste trabalho, comprometido com a análise dos discursos motivacionais na aprendizagem, não pode ignorar as contribuições da lingüística estrutural, no que se refere à busca de estruturas subjacentes ao texto. Essa lógica, que se opera na análise estrutural, pode ser utilizada, como ressalva Alonso (1998, p. 202), para complementar a análise sociológica dos discursos, ainda que não seja propriamente análise sociológica dos discursos. Diferenciamo-nos também da análise crítica dos discursos (ver, por exemplo, MISOCZKY, 2005).

Com base nos estudos empíricos marcados pela análise do discurso e, fundamentalmente, na visão qualitativa, foram definidas as bases da interpretação, sobre três elementos conceituais inerentes à metodologia da análise do discurso e intimamente relacionados: os atos da fala, a enunciação e o contexto, respectivamente sob a influência da Teoria dos Atos da Fala (AUSTIN, 1970; WITTGENSTEIN, 1989; da Teoria Psicanalítica (Freud, 1982) e da Análise Sociológica dos Discursos (IBÁÑES, 1986; ALONSO, 1998; van DIJK, 2000b)

Os três elementos elegidos definem os seguintes aspectos presentes no discurso: a concepção sobre a linguagem (atos da fala); a relação do sujeito com a linguagem (enunciação); e as categorias de elementos subjetivos que atravessam a linguagem (contexto). Através da consideração permanente e conjunta destes aspectos, emergiram as interpretações, buscando, ao mesmo tempo, encontrar e construir, nos discursos motivacionais, as categorias teóricas.

Se discurso é ato, amplia-se a possibilidade de investigação do conteúdo motivacional a partir da análise do discurso e reduz-se a distância epistemológica entre o objeto de estudo motivacional e a construção metodológica deste trabalho. O estudo dos motivos engendrados das ações, dos atos, sejam eles de ordem cognitiva ou pulsional, encontram no discurso o nível de análise mais privilegiado. O discurso é a esfera onde os sujeitos atualizam as suas motivações comunicativas.

Este estudo é resultado de uma prática de Interpretação Social do Discurso aplicada ao objeto motivacional. Primeiramente, apresenta-se as peculiaridades do método utilizado; em seguida exemplifica-se a aplicação do método em 7 entrevistas das 19 realizadas; por fim, conclui-se diante das possibilidades abertas de utilização do método da análise do discurso em estudos organizacionais.

2. Discussão do Método

A pesquisa de campo, conduzida pela técnica da entrevista aberta, envolveu dezenove participantes – estudantes do curso de administração de uma Instituição de Ensino Superior - IES. Ainda que não se tenha partido de nenhuma teoria prévia ou hipótese de investigação, utilizou-se, além da pergunta norteadora da pesquisa – *Quais as categorias e fatores da motivação na aprendizagem?* - o método dos incidentes críticos, como dispositivo de condução técnica da situação de entrevista.

O método dos incidentes críticos foi utilizado, por exemplo, por Herzberg que, em sua investigação construtora da teoria da motivação-movimento, perguntou às pessoas que ocorrência no trabalho havia lhes proporcionado extrema satisfação ou extrema insatisfação (HERZBERG, 1997, p. 117). Adaptando o método dos incidentes críticos ao cenário da aprendizagem, os entrevistados foram interrogados sobre fatores geradores de extrema satisfação e, posteriormente, de extrema insatisfação ocorridos em sua vida acadêmica universitária.

As duas perguntas do método dos incidentes críticos funcionaram como uma espécie de roteiro básico das entrevistas abertas, mescladas com várias outras perguntas e conversações auxiliares, destinadas à investigação dos motivos associados à aprendizagem.

Através da formulação de perguntas sobre satisfação e insatisfação, procurou-se interpretar e compreender os aspectos e categorias motivacionais. O roteiro dos incidentes críticos serviu apenas como propulsor da conversação que, no seu transcorrer, era geralmente mantida por outras perguntas diretamente associadas ao fenômeno motivacional. Além do mais, o equívoco inicial de procurar compreender um fenômeno justamente pela via do seu oposto tornou-se, na etapa analítica dos discursos, um recurso gerador de significados inesperados, ou seja, ainda que tomando inadvertidamente motivação e satisfação como “sinônimos” na interpelação (pois se pretendia alcançar a primeira através da interrogação sobre a segunda), o seu caráter opositivo acaba por transparecer na própria interpretação dos discursos dos entrevistados. Uma hipótese que não havia sido cogitada na etapa empírica – a oposição entre motivação e satisfação – emerge a partir da construção teórica e da releitura menos desavisada do trabalho de campo.

A análise dos discursos motivacionais não levou em consideração o conteúdo discursivo referente à influência dos fatores extrínsecos em virtude de suas características desassociadas à motivação. No entanto, atos de fala produzidos no interior de trechos discursivos referentes a esses fatores podem ter sido considerados em função de estarem associados a algum aspecto do fenômeno motivacional.

Nas transcrições dos relatos orais, seguindo as recomendações de Brown e Yule (1993, p. 17), procuramos registrar o mais fielmente possível o que se dizia, evitando a inferência de polir a linguagem empregada. Consequentemente, em vários fragmentos aparecem formas aparentemente agramaticais, bem como exemplos de repetição, titubeios e orações incompletas - fenômenos comumente encontrados nas transcrições de textos orais. Na representação dos silêncios, utilizamos também as inscrições propostas por Brown e Yule (1993, p. 17): as pausas breves aparecem assinaladas com -, as pausas mais largas com + e as pausas prolongadas com ++.

Ao invés da análise por categoria teórica, ou seja por categoria ou fator motivacional, optamos inicialmente pela análise por indivíduo, tal como recomendam Salonen et al. (1998). Após a análise individualizada dos discursos a partir das categorias teóricas, operou-se uma inversão técnica, no sentido de que o foco prioritário da análise passou a ser a revisão das categorias e fatores motivacionais construídos no campo teórico, tendo como base os efeitos das análises discursivas.

Somente após as análises das conversações é que a definição dos fatores motivacionais internos às categorias tornou-se possível. Os fatores “hipotéticos” (provisórios) haviam sido produzidos a partir da literatura e dos trabalhos de investigação sobre o tema em diferentes contextos, sem que, no entanto, tenham sido conceituados como fatores. Foi a operacionalização dos fatores no discurso que permitiu a sua compreensão e consequente definição.

Tomando como norte o nível de aproximação à análise do discurso - a interpretação social dos discursos - não nos detivemos ao objetivismo dos sinais nem tampouco a uma interpretação exclusivamente associativa entre o discurso textual e às categorias teóricas. O que interessa à análise sociológica do discurso é justamente a recuperação do sujeito no texto, o atravessamento do texto por entradas subjetivas e sociais.

Considerando o discurso como o lugar da constituição da subjetividade, do desejo e da contradição natural do sujeito, três elementos resultantes da articulação, estabelecida na segunda parte do trabalho, entre a teoria dos atos da fala, a teoria psicanalítica e análise sociológica dos

discursos, serviram de suporte à interpretação dos discursos: os atos da fala, a enunciação e o contexto.

O entendimento da linguagem como ato (locucionário, ilocucionário e perlocucionário) conduz a interpretação para além da sentença e localiza na força ilocucionária a finalidade do ato e a marca da atitude do sujeito enunciante. Através dos atos da fala o sujeito atua no mundo (efeito ilocucionário) e modifica o mundo (efeito perlocucionário), ou seja, pelo fato de dizer algo, se pode ordenar, prometer, convencer, desanimar, assustar, surpreender, enfim, expressar sentimentos e motivações.

Da mesma forma que o contexto envolve as subjetividades, os fenômenos da enunciação irrompem no discurso revelando a divisão estrutural do sujeito e suas contradições. Os efeitos da enunciação, como os atos falhos, as contradições e os silêncios foram “escutados” juntamente com a dimensão textual e contextual na formação da interpretação. Através do texto, do contexto e do “engano” é que se organizou a reconstrução dos sentidos dos discursos motivacionais. A construção da significação não implica na crença em um único sentido possível, mas na delimitação de procedimentos capazes de transportar a leitura do texto à compreensões menos óbvias, através da desconstrução do literal e do imediato.

A concepção da linguagem como ato e os aspectos do contexto e da enunciação nada mais são do que uma relação de elementos do discurso aos quais estivemos fixados a partir da influência de diversas disciplinas. No interior da própria metodologia da análise sociológica dos discursos, a proposta de Ibáñez (1986), um de seus principais autores, é um corpo teórico-metodológico constituído a partir de diferentes disciplinas e correntes do pensamento, dentre elas, a psicanálise, a linguística estrutural, a semiótica, a etnografia da fala e a socioantropologia.

O contexto sócio-institucional em que os discursos foram produzidos, sem o qual o texto teria suas possibilidades interpretativas reduzidas, envolve uma situação acadêmica onde os entrevistados, em virtude de serem ex-alunos do pesquisadora, referem-se constantemente a pessoas, fatos e situações, pressupondo, por parte da pesquisador, o compartilhamento dessas informações contextuais subjacentes aos discursos. A leitura do contexto social (a que grupo, turma, pertence o entrevistado), institucional (quais as características da política institucional no momento da realização das entrevistas) e subjetivo (quais as características de personalidade, atitudes e comportamento acadêmico do entrevistado) serviu como referencial permanente da interpretação dos discursos.

Tratou-se de delinear uma estruturação interpretativa mínima, uma vez que toda dinâmica qualitativa apresenta alguma estruturação. No entanto, o que nos interessa, concordando com Demo (2001, p. 60), é a “estrutura da dinâmica”, não apenas os “ossos da estática” no terreno metodológico. O desafio metodológico, portanto, consistiu em estar atento à conexão entre os elementos metodológico-epistêmicos e os elementos metodológico-técnicos, sem recair em receitas prontas.

3. Interpretação Social dos Discursos a partir das Categorias Motivacionais na Aprendizagem

A análise individual das entrevistas foi subdividida em duas etapas: em um primeiro momento, buscou-se a interpretação do discurso motivacional, a partir da seleção do conteúdo motivacional, tomando como base inevitável as categorias norteadoras (pulsional, cognitiva e social), mas sem procurar encaixar a especificidade do discurso dentro dos fatores provisórios de análise. Ainda que a metodologia da análise do discurso, em geral defina categorias apriorísticas cuja atuação é analisada no texto, a precaução de evitar o encaixe direto, abstraindo

primeiramente apenas os fragmentos do discurso motivacional, objetivou não incorrer na coincidência simplista entre teoria e estudo empírico a que está arriscado o estudo qualitativo. Nessa primeira etapa da análise, os fatores teóricos foram deixados “em suspenso” para que, também no plano empírico, pudessem ser construídas hipóteses de fatores no interior das categorias motivacionais.

Apenas em um segundo momento, os fatores originários dos discursos foram comparados com os fatores propostos no plano teórico. Essa análise comparativa entre os fatores encontrados no discurso e construídos na teoria é que tornou possível a revisão do quadro de categorias e fatores da motivação na aprendizagem propostos inicialmente. Durante os procedimentos das análises discursivas e revisão dos fatores, também a relação entre as categorias teóricas norteadoras estiveram sujeitas a questionamentos e reformulações.

Seguem-se as análises individuais dos discursos, cujas transcrições integrais encontram-se em anexo. Adotamos as inscrições E1, E2, e assim sucessivamente, para designar os entrevistados. Os nomes de outras pessoas, disciplinas e lugares mencionados pelos entrevistados estão indicados por letras. Utilizamos também as abreviações CP (categoria pulsional), CG (categoria cognitiva) e CS (categoria social). A identificação dos fatores em cada categoria, realizada e nomeada no segundo momento da análise, apresenta-se em negrito.

Entrevista 1:

Logo no início da conversação, o E1 parecia indicar a importância dos objetivos pessoais (CG) associados ao seu desempenho no curso: “*tava meio assim pensando em desistir do curso – e fiquei pensando que – que isso é importante para mim – que ia servir para alguma coisa para mim.*” Mais adiante, porém, um fragmento discursivo questiona o caráter intrínseco desses objetivos: “*daqui um tempo a gente vai tá lá fora – vai tá trabalhando – e que daqui para frente + sem as coisas certinho não +*”. Mais do que um **objetivo pessoal** (CG), parece tratar-se de **medo da incompetência** (CS). Ainda que alocado dentro da categoria social, transparece nesse fator um grau significativo de exterioridade, ou seja, de orientação do comportamento motivacional a partir de fatores externos, neste caso, sob a forma de pressão da competição profissional no mercado.

A “ausência” de orientação motivacional intrínseca aparece fundamentalmente quando o E1 diz não gostar do curso: “*vi que não era isso que eu queria – que eu não gostava muito – que – que não adiantava se eu não gostava – continuar o curso - mas depois eu vi que – que – já que eu to fazendo o curso – vou aproveitar o curso – vou aprender que para alguma coisa vai servir +*” Novamente aparecem os norteadores extrínsecos – “para alguma coisa vai servir” -, poderíamos dizer, deverá servir para alguém ou para algo, já que para E1 não serve. Uma vez que não há gosto pela “tarefa”, isto é, não há **envolvimento emocional com a aprendizagem** (CP), com o objeto, surgem os objetivos racionalizadores e justificadores: a **responsabilidade** (sob a forma de preocupação com o futuro) e **objetivos de desempenho** (CG).

A desmotivação assume a face do esforço: “*estudei eu consegui passar em todas as disciplinas, inclusive uma que havia desistido passou a ser uma das disciplinas mais importantes*”. Também neste fragmento aparece o **desafio** (CP) como fator pulsional complementar aos **objetivos de desempenho** (CG).

Outro fator que transparece no discurso do E1 é a ligação entre a vida acadêmica e a vida pessoal, mais especificamente, familiar: “*eu mudei primeiro as coisas que eu fazia assim em casa – os compromissos – as coisas importantes no lado pessoal – depois – no curso –*”. O fragmento é ainda insuficiente para indicar a presença do fator **suporte familiar** (CS), no entanto, mais

adiante, reaparece a ênfase no papel e nas expectativas da família como suporte da vida acadêmica: “*o que me deixou bastante insatisfeito é que o A foi falar para ela (referindo-se a sua mãe) que – que não era o curso certo que eu devia estar fazendo.*” É preciso atentar para o fato de E1 ter ficado tão insatisfeito (com ênfase percebida na mudança de tonalidade da voz) pelo fato de A ter dito a sua mãe justamente aquilo que ele próprio já sabia e já havia incorporado ao seu discurso, indicando a possibilidade da atuação do suporte familiar (como fator social amplo relacionado à influência das relações e expectativas familiares na motivação acadêmica).

A possibilidade da insatisfação atuar como uma força motivacional (questionando a associação herzberguiana entre fatores de motivação e de satisfação) aparece no discurso do E1: “*respondendo a primeira pergunta – foi um fator a mais para mim terminar o curso +*” (referindo-se a insatisfação narrada anteriormente envolvendo o que A teria dito a sua mãe). Ao utilizar um fator aparentemente gerador de insatisfação como propulsão motivacional para concluir o curso, E1 acaba por questionar implicitamente tanto o método dos incidentes críticos na abordagem da temática motivacional quanto a possibilidade de consideração de motivação e satisfação como conceitos correlatos. É justamente da insatisfação com o seu desempenho, diante das responsabilidades que o futuro profissional impõe e diante das expectativas familiares, que E1 retira o impulso motivacional para gerar uma mudança, por ele narrada, em sua vida acadêmica. Anteriormente, ao narrar o fato (transcrito acima) de uma disciplina que havia gerado frustração, em virtude de ter e desistido, e que passou a ser uma das mais importantes, E1 já havia indicado a função da insatisfação consigo próprio (diante dos outros) como condição constitutiva do desafio motivacional.

Entrevista 2:

Quando interrogado sobre um incidente crítico de satisfação, E2 incorre em um ato falho: “*eu tá me dando bem nas matérias – passando em tudo – isso tem me deixado bastante insatisfeito.*” A estrutura de ato falho – “insatisfeito” ao invés de “satisfeito” - foi identificada na escuta da gravação e constatado por mais dois ouvintes desconhecedores do tema e do objetivo da pesquisa. Considerando a construção freudiana do ato falho como formação do inconsciente e revelador, não de um engano, mas de um atropelamento de uma verdade originária do sistema inconsciente, poder-se-ia novamente pensar na idéia, já suscitada na análise da Entrevista 1, da oposição entre motivação e satisfação. A associação que o ato falho parece mostrar é de que a satisfação com o bom desempenho, “passando em tudo”, esteja atuando como fator de satisfação de uma necessidade e, portanto, eliminador do impulso motivador.

A “confirmação” do ato falho aparece mais adiante quando interrogado finalmente sobre um marco de insatisfação: “*um marco de in – insatisfação ?*”, pergunta E2, demonstrando a dúvida sobre se já não teria respondido a esta pergunta.

E2 segue falando de seu desempenho, transmitindo a impressão de estar se referindo constantemente a sua **experiência de competência** (CG), ainda que de uma maneira bastante imprecisa e genérica, caracterizando um discurso vazio, uma fala superficial, sempre escondida em fatos gerais. Em um dado momento, incorre em outro ato falho, falando acerca dos bons professores que seriam *humanos* “*e – tratam o aluno como se fosse um ser humano –*”. Desnecessário comentar acerca do caráter depreciativo da auto-imagem como estudante presente no ato falho.

Quando submetido à interpretação de estar sempre localizando os fatores um pouco fora de si próprio, de que tanto os fatores de satisfação quanto os de insatisfação estavam associados ao papel do professor, E2 confirma a interpretação. Ainda que possa ter sido induzido pela interpretação, a **percepção do professor** (CS) e sua influência sobre o desempenho constituíram

a tônica central do discurso do E2. A frase : “*é o que faz uma pessoa querer aprender seria ter interesse pelo assunto*”, seguida de uma argumentação em torno da necessidade de gostar do assunto (ainda que associada ao papel do professor), ligada, pela primeira vez, a exemplos pessoais específicos, sugere também a presença do **envolvimento emocional com a aprendizagem** (CP) como fator motivacional.

Entrevista 3:

E3 inicia falando sobre a identificação com um professor que “*ele foi nosso amigo assim sabe (...) e foi num dia assim que eu fui trabalhar e dei um bom dia no meu emprego e o pessoal assim nossa que feliz que tu estás – é porque um professor fez valer à pena todo o meu curso.*” Além de confirmar, quando interrogado, que houve uma identificação pessoal com o professor, E3 profere ainda outras sentenças reveladoras da identificação: “*eu não sei se foi tão profundo como foi comigo*” (referindo-se à identificação que teriam tido os demais colegas); e ainda: “*ele conseguiu – fazer – é – sentir vontade de vir para aula*”, apontando a função motivadora do professor e a relação entre a **percepção do professor** (CS) e o **envolvimento emocional com aprendizagem** (CP).

A motivação concentrada na relação com o professor aparece também quando E3 argumenta que, com este professor, não havia dificuldades, lembrando que a lógica do esforço se opõe à motivação, tal como discutimos na primeira parte do trabalho.

Mais adiante, E3 inicia um discurso afetivo de identificação semelhante com outro professor: “*eu gosto muito dele – aí o D é a parte afetiva – porque o D traduz fisicamente o mestre*”. Note-se que a identificação afetiva com o professor não está necessariamente associada à competência técnica do professor: “*porque o D – eu ouvia muito dizer assim – ah ele é gente fina mas ele não sabe dar aula entende*”. Essa dissociação frequente na percepção que o aluno tem do professor, nos faz questionar o papel da relação com o professor como motivador, no sentido de que a identificação “puramente” afetiva com o professor pode motivar o aluno a “vir para a aula”, o que não implica necessariamente na motivação para a aprendizagem e para o conhecimento.

Em uma determinada circunstância do discurso de E3, onde estava relatando longamente a respeito de sua vida profissional e pessoal, aparece a situação acadêmica associada aos **objetivos pessoais** (CG): “*e estabeleci como meta ficar na empresa – até a minha formatura –*”.

Em seguida, surge a identificação com os colegas (CS) como um fator de motivação acadêmica: “*daí as meninas que eu fiz amizade – pessoas totalmente diferente do ciclo de amizade que eu fazia então a minha vida teve um brilho diferente – então a outra parte importante na minha vida acadêmica foi a amizade com as pessoas*”. A integração e a **percepção dos colegas** (CS) é também permeada por efeitos e prolongamentos na vida “pessoal”, no sentido amplo e, especificamente, no auto-conceito ou **auto-estima** (CP): “*foi a amizade com as pessoas que eu tenho hoje que é a F a G né – elas mudaram muito o meu conceito porque quando a gente convive com pessoas que só falam de coisas positivas.*”

O fator percepção dos colegas pertencente à categoria social e aparece, no discurso de E3, constantemente associado a fatores da categoria pulsional, mais especificamente à auto-estima, como transcrito acima, e também à necessidade de **preservação do eu** (CP): “*consegui resgatar um pouco daquela E3 mais brincalhona que eu sempre fui*”. Este fator, construído no quadro teórico, está relacionado à lógica de preservação-atualização do eu inerente ao desejo de desenvolvimento. No entanto, este último, apesar de estar também previsto no quadro teórico como fator da categoria pulsional, não transparece diretamente no discurso de E3, onde a ênfase recai sobre os efeitos da identificação social sobre a personalidade.

A percepção dos colegas aparece juntamente com o fator de **afiliação** (CS) – necessidade e percepção de pertencimento a um grupo -: *“Tijucas eram uma faixa etária muito – mais velha do que a minha até – era todo mundo muito sério”*. Neste caso, a ausência da afiliação funcionava como desmotivador. Outro fator associado ao fator social que ressalta no transcórre do discurso de E3 é o **prazer de estar com outros** (CS), uma vez que atribui demasiada importância à necessidade de vínculo social e seus efeitos sobre o eu: *“esse foi outro marco (referindo-se às amizades) assim – algo que mudou e mudou mesmo – foi uma coisa assim que fez eu reviver foi isso assim.”*

Repentinamente, E3 volta a falar sobre a identificação com um terceiro professor, incorrendo em um ato falho: *“esse é o mestre assim sabe – ele foi homenome – homenageando – foi nome de turma”*. Ato falho cuja estrutura faz lembrar o clássico exemplo utilizado por Freud de um ato falho cometido por ele próprio, quando ao tentar dizer “familiar”, emitiu a expressão “familonar”, e, na verdade referia-se a uma pessoa muito rica. Ainda não tínhamos hipótese de interpretação para a escuta da expressão “homenome”, na realidade aparentemente uma simples condensação de “homenageado” com “nome de turma” que viria a seguir. No entanto, a importância do ato falho como revelação de material inconsciente começa a ser construída logo a seguir: *“se tu quiseres eu vou ser o teu nome de turma”*, profere E3, reproduzindo o discurso do professor, sugerindo a importância do “nome” que, para uma interpretação de origem psicanalítica, não poderia deixar de relacionar-se com os conceitos psicanalíticos do “nome do pai”, em Freud e Lacan.

A esta altura já estávamos inevitavelmente atentos ao discurso construído quase integralmente em torno da identificação com os outros e, fundamentalmente, da identificação com a imagem de professores, todos do sexo masculino. Então, que elaboramos uma intervenção com caráter interpretativo: *“bom + só lembrando que eu não pedi nem para falar de professor – mas como foste por este lado +”*. A resposta “aceitadora” da interpretação foi imediata e com forte efeito subjetivo, de tal forma que a interpretação funcionou como mero dispositivo despertador da síntese de sentido, reunida e construída pelo próprio sujeito: *“Ahã – mas eu acho que eu tenho muito essas coisas da base assim – de achar que é lado psicológico da coisa – eu tenho essa carência do masculino porque o meu pai ele não é aquilo que eu queria que ele fosse – então eu acho que eu me espelho muito – muitas vezes eu me pego pensando – mas porque que eu me identifico tanto assim – com amigos homens – e com – os professores – que é o mestre que eu acho que é o exemplo – porque o meu pai não foi o exemplo que eu gostaria que ele fosse – a pesar que o amo – eu consegui assim passar por cima disso – mas eu acho que é – isso é responsável por muitas coisas em mim +”*. Sem a pretensão de aprofundar a interpretação, produzindo uma “clínica de texto”, nos resta vincular o discurso à associação entre a identificação com professores e a identificação com a figura paterna e fazê-la corresponder ao fator **suporte familiar** (CS), conscientes do reducionismo inevitável e, ao mesmo tempo, da dimensão psicanalítica que envolve este fator.

Insistentemente, quando interrogada sobre um marco de insatisfação, E3 volta a discursar sobre uma figura masculina de um professor: *“eu tenho uma indignação pessoal – com um professor – e que – algo assim muito forte até – eu não o odeio”*. A expressão “desnecessária” (pois ninguém havia afirmado o contrário) “eu o odeio” soou como estruturalmente denegatória, no sentido freudiano de afirmação de uma verdade do inconsciente, mediante a retirada do “não” (partícula desconhecida para o sistema inconsciente). A frase “eu não odeio” foi pronunciada em tom mais alto do que as anteriores. Alguns fragmentos depois, E3 “confirma” a denegação, dizendo: *“talvez por essa minha – raiva que eu tenho dele –”*.

O fato narrado em torno deste professor foi atribuído por E3 à Instituição. Neste caso, E3 não está sendo odiado como professor, mas como representante da Instituição, sugerindo a **influência da instituição acadêmica** (FS), neste caso, como fator desmotivador, ou melhor dizendo, gerador de insatisfação.

O desejo do outro marca o discurso de E3: *“ele não mede esforços e agente percebe que ele faz porque ele gosta – ele quer que agente aprenda.”* É preciso ir um pouco além do discurso tradicional de que o professor que gosta do que faz transmite isso e motiva os alunos. O professor que gosta do que faz e quer que os alunos também gostem e aprendam está gerando nos alunos um desejo a partir do seu próprio desejo, produzindo o efeito da máxima lacaniana de que o “desejo do homem é o desejo do outro”. No entanto, há uma “exterioridade” (não recompensatório-punitiva) natural a esse desejo, o que nos sugere a presença do fator **condescendência** (CS) – isto é, o sujeito aprende porque alguém quer que ele aprenda – ainda que não o ameace ou recompense, apenas porque deseja que aprenda.

Entrevista 4

E4 associa o marco de satisfação ao seu desempenho. No entanto, atribui o seu bom desempenho nas disciplinas ao seu esforço. Lembrando-nos que a motivação não está associada ao esforço, poderíamos novamente questionar a associação entre fatores de motivação e fatores de satisfação, de tal forma que desempenho e esforço podem trazer satisfação, mas dificilmente atuam como fatores motivacionais.

E4 inicia com um discurso bastante genérico e formal, evitando deixar transparecer a subjetividade e a individualidade. Após algumas “insistências” por parte do pesquisador, inicia uma narrativa sobre a identificação com dois professores, passando, a partir daí, a descrever a **percepção do professor** (CS) como categoria motivacional. Aparece também nesta entrevista, a questão da percepção do professor associada ao desejo que tem o professor de que o aluno aprenda, anteriormente atribuído ao fator **condescendência** (CS): *“o interesse que ele então tinha – e acho que até hoje tem né – de fazer com que o aluno saiba”*.

Ao mencionar diversas vezes o fato de que um desses professores com o qual se identifica ter quase a mesma idade que a sua, E4 chama a atenção do pesquisador para esse fato. Ao questionar sobre o fato, obtem-se uma resposta repleta de questões subjetivas: *“eu já deixei até de trabalhar em empresa porque o meu chefe tinha um ano a mais que eu – não gostava – porque eu não admito assim – o cara só tem um ano de diferença – e manda”*. Há uma série de elementos envolvidos na questão da “mesma idade” que não foram suficientemente investigados em sua atuação como fator motivacional. Elementos associados às relações imaginárias e concretas de poder possivelmente transformadas em desafio, uma vez que este fato aparece associado a um professor com uma imagem positiva para E4. A dimensão afetiva ou categoria pulsional emerge ligada à identificação com o professor: *“mas eu falei para ele – olha – te admiro mesmo”*. Parece tratar-se de um modelo, um parâmetro que, apesar de ter quase a mesma idade, já teria “chegado bem mais longe”, segundo o seu discurso. Note-se a diversidade constitutiva do fator percepção do professor como categoria motivacional.

Na pergunta sobre incidentes de insatisfação, E4 foi ainda mais evasivo, porém mantendo novamente seu discurso em torno da percepção que tem dos professores. Evitando exemplos, dizendo não lembrar de nenhum exemplo, para seguir falando no sentido amplo e genérico, E4 incorre em uma contradição: *“os exemplos que eu tenho na minha cabeça –”,* quando anteriormente havia dito: *“te relatar um fato – um acontecimento – ficaria um pouco difícil para mim porque eu – não lembraria de um acontecimento para te dizer quem – quando – qual*

matéria – “Na verdade, não é que não se lembre ou não lhe ocorram exemplos à memória, mas que, como ele próprio diz, *“fica difícil para mim”*, deixando claro a dificuldade de se envolver como sujeito no discurso.

Trata-se de um discurso onde o sujeito procura esconder-se e busca constantemente evitar o aparecimento do eu no discurso. Além dos motivos subjetivos, tal atitude discursiva pode estar associada a um mecanismo de defesa que aparece sob falta de confiança não explicitamente revelada no pesquisador. No final da entrevista, E4 pergunta: *“e o que que tu vais fazer com isso?”*, demonstrando a preocupação com as consequências do seu discurso que acabou por esvaziá-lo.

Entrevista 5:

E5 associa o marco de satisfação acadêmica a sua meta de formatura e aos fatores que contribuíram recentemente para isso: a mudança de currículo e a consequente queda de pré-requisitos. Transmite a impressão de que o que funciona como fator de satisfação é a busca por *“livrar-se logo”* da faculdade. Na interrogação sobre insatisfação, da mesma forma, E5 relata um obstáculo burocrático que a impedia de formar-se rapidamente. Quando, em uma interpretação, é defrontado com a utilização do mesmo motivo nos dois blocos de pergunta, E5 revela: *“não vejo a hora de sair daqui – não gosto”*. Rapidamente forma-se o sentido sintetizado pelo sujeito após a interpretação: sair rápido da faculdade é um fator de satisfação, não de motivação, uma vez que E6 revela-se desmotivado em essência com a aprendizagem, em função de não gostar. Quando não há motivos intrínsecos, os fatores de satisfação parecem atuar como *“impulsos”* substitutos.

Mais adiante, E5 incorre em uma contradição, revelando suas incertezas sobre gostar ou não do curso: *“gosto do curso – mas eu acho que eu esperava mais do curso (...) não sei se tava bem na minha vocação a administração (...) – to aí para me formar e não me vejo como administradora”*.

Em termos fatoriais, o que está em jogo no discurso de E5 é a ausência de **envolvimento emocional com a aprendizagem** (CP) associada a uma percepção negativa do ambiente social, especialmente no que se refere à imagem da Instituição, à **influência da instituição acadêmica** (CS): *“acho isso aqui muito pequeno (...) não tinha uma cara assim de universidade (...) ah imagina se vou fazer pós na – na Univali –”*

Quando questionado acerca da imagem da Instituição, E5 desvia a ênfase da imagem institucional e localiza em si próprio, ou melhor na relação de desintegração com o grupo, os fatores geradores da sua desmotivação: *“eu nunca tive uma integração forte aqui na Univali – nunca tive assim – integrada”*, indicando aparentemente a percepção dos colegas como fator importante. No entanto, não se pode enfatizar a percepção dos colegas como categoria social desmotivadora no discurso de E5, pois, apesar de mencionar a desintegração social, atribui esse fator não a uma percepção negativa do grupo, mas à uma impossibilidade sua de, por estar atrasada, não poder frequentar a mesma turma.

Um discurso completamente voltado para fatores de desmotivação e insatisfação, ao final, passa a localizar os motivos em *“qualquer lugar”*, em um processo de justificativa da auto-desmotivação: *“não tinha motivação de levantar cedo para vir para cá – (...) acho o pessoal da manhã muita patricinha” – (...) eu tive problema financeiro em casa”*.

Entrevista 6

E6 menciona como fator de satisfação uma atenção recebida de um professor na véspera de um exame no qual precisava de uma nota elevada para passar. Segundo E6, com a atenção que lhe foi dada pelo professor, tirou nota dez. Em seguida, justifica o comportamento de outro

professor que, segundo E6, não teria tempo para dedicar a mesma atenção, ainda assim demonstra uma percepção positiva deste professor. E6 elabora um discurso compreensivo daqueles professores que não adotam a mesma atitude “atenciosa” com os alunos e associa o seu desempenho a essa “atenção”. Percebe-se, no discurso, o conteúdo afetivo sob a expressão “atenção”.

Ao tentar explicar o que denomina por “atenção”, E6 cita um exemplo de um professor que frequentemente a cumprimenta fora do ambiente acadêmico e associa três elementos: a atenção, o fato de o professor lembrar-se do aluno e a participação do aluno: “se tu participa na aula – participa nas coisas da faculdade – eles mais tarde um dia ou outro acabam lembrando de ti – acho que isso é uma questão de atenção.” Uma vez que o conteúdo afetivo em relação ao professor está relacionado com a “atenção”, com o fato de o professor “se lembrar” do aluno, o mecanismo para obter a “atenção”, poderíamos dizer para “chamar a atenção do professor” é a **participação** (CS). A partir daí, caberia questionar se a participação seria mesmo um fator motivacional incluído na categoria social, ou apenas um instrumento ou uma forma de vinculação social.

No encadeamento do discurso em torno da importância da percepção do professor (CS), E6 revela a sua **necessidade de reconhecimento** (CS) como subjacente aos mecanismos que utiliza para “chamar atenção”: *“me considero também a aluna acho que mais puxa saco de professor aqui, né – eu faço questão de cumprimentar todo mundo – ou que apareça – se deus quiser – ah E6 apresenta projeto e tal – ah E6 +.”*

A “confirmação” da atuação do fator reconhecimento aparece no fragmento da conversação: *“E – Achas importante o reconhecimento por parte do professor - então? E6 – Acho, acho muito importante. E – E tu achas que isso motiva? E6 – Motiva. Eu só por um professor me cumprimentar, me deus, eu devo ter feito alguma coisa que ele gostou”*. O fragmento poderia sugerir um diálogo indutivo, não fosse apenas o resultado sintetizador de uma hipótese que já vinha sendo desenvolvida no discurso.

Outro fragmento indica não apenas a necessidade de reconhecimento e diferenciação da maioria, mas aponta, tal como em outras entrevistas, a importância atribuída ao desejo do professor de que o aluno aprenda, associado ao fator **condescendência** (CP): *“a gente incomodava horrores – porque mesmo que a maioria entendeu a agente vê que o professor tem uma certa atenção contigo – sabe – quando o professor se preocupa que o aluno entenda sem ficar só passando matéria – E em outro fragmento: “mas a gente vê que o professor quer que todo mundo saia sabendo”*.

Aparece também no discurso de E6 a identificação e o gosto pela tarefa, não exatamente sob a forma do fator envolvimento emocional com a aprendizagem pois não está falando do curso, nem de algum conteúdo específico de uma disciplina, mas do conhecimento mais amplo associado à matemática: *“desde a sétima oitava série quando tem aqueles testes vocacionais pra saber o que que tu vais fazer no vestibular”*. O discurso parece se desenvolver em direção ao fator **amor pelo conhecimento** (CP): *“eu sempre gostei muito de número e sempre deu financeiro – eu quis administração desde o começo e sempre de administração administração administração – então eu fiz vestibular passei – então se me perguntar do que é que eu gosto – eu sou até meia suspeita – eu adoro número –“*

Os fatores da categoria cognitiva **experiência de competência, objetivos de desempenho e responsabilidade** (CG) permeiam todo o discurso de E6, que se revela bastante exigente consigo próprio, além de identificada com o conhecimento e com os professores.

O fato de se tratar de um aluno com uma orientação motivacional intrínseca faz com que, além de dificilmente reclamar dos fatores extrínsecos, considere o papel do professor como

restrito a não desmotivar, sendo profundamente coerente com a teoria da motivação intrínseca, onde ninguém seria capaz de motivar alguém: “*tem que ter um estilo dele que não atrapalhe*”. Não é então o professor, mas a **percepção** que E6 tem **do professor** (CS) que atua como fator motivacional. Note-se a interligação entre os fatores percepção do professor como alguém cujo desejo de ensinar é capaz de motivar o despertar da necessidade de reconhecimento. É importante que o reconhecimento seja mantido no campo da necessidade, que, no fundo, é uma necessidade afetiva, para que não se torne um fator de satisfação e arrefecimento do impulso motivacional a que se refere.

Entrevista 7

E7 inicia indicando a importância do elogio como forma de reconhecimento (CS): “*e muitos professores vinha me elogiar pra mim – e isso é importante pra mim (...) ele veio me chamar – me elogiou um monte* –”. Logo a seguir, passa a narrar a decepção com um professor que o teria elogiado, em função de um envolvimento do professor em uma situação negativa de alcance institucional.

Ao narrar o marco de insatisfação, E7 discorre sobre uma situação de reclamação de um professor, empreendida por várias turmas, na qual a Instituição teria se omitido. Aparecem, associados a este fato, dois fatores motivacionais: a **influência da instituição acadêmica** (CS) e o **desejo de autonomia** (CP): “*saber que tu não tens voz ativa dentro da Univali – dentro duma universidade que tu paga – (...) dá uma decepção porque tu sentes que tudo que tu falou e que falaram pra ti não deu certo – aí tu te sentes impotente né* –”. Ainda mais adiante, imaginando uma situação hipotética: “*pô a gente fez uma reivindicação – a gente fez um movimento e a Univali foi lá olhou – estudou com a gente – e realmente vocês tão certos então vamos ver o que a gente pode fazer* –”. Os dois fatores aparecem interligados, uma vez que a omissão da Instituição diante da reivindicação dos alunos produz o sentimento de ausência de autonomia: “*– agora eu vou me formar – agora eu quero me formar – agora se eu tivesse na quinta fase e tivesse outro professor do mesmo nível tu achas que eu ia mexer a agulha? Não adianta – eu vi que desmotiva* –”

A partir da intervenção da pesquisadora acerca da possibilidade de que esses fatores geradores de insatisfação estaria contribuindo para a vontade de se formar logo, E7 responde: “*é – eu quero me formar logo – eu nunca senti isso que eu to sentindo agora nessa última fase – sabe – vontade de sair correndo daqui*”. Novamente aparece a hipótese dos fatores de insatisfação como mecanismos propulsores de algum aspecto da motivação acadêmica.

Quando interrogada hipoteticamente sobre quais seriam os efeitos motivacionais sobre a turma, caso a reivindicação tivesse gerado resultados, E7 confirma que a satisfação com este fator, não traria motivação: “*uhm – motivacional – nesse semestre – acho que não (...) ninguém tava satisfeito com isso então - não quer dizer que a gente vai ficar motivado pra estudar agora – isso não vai acontecer – não tem nada a ver uma coisa com a outra*”.

A situação narrada envolveu também o fator auto-confiança: “*não é orgulho – auto-confiança – não sei como é que eu vou falar – seu lá – é prazeroso saber que tu conseguiu alguma coisa*”. Quando interrogada sobre o que estavam realmente buscando com a reivindicação, E7 confirma a importância do fator **autonomia** (CP) e **auto-confiança** do grupo (CP).

Note-se que todo o discurso de E7 é voltado para o coletivo, indicando também os efeitos da **percepção dos colegas** (CS) como fator motivacional: “*Acho que a gente vai mais assim por causa da gente – pra se encontrar – (...) – acho que a nossa – a nossa amizade – são*

aqueles que são mais dedicados.” Diante do contexto discursivo, a frase seguinte soou como uma estrutura denegatória: “*não vou dizer que é só amizade – que faz com que a gente freqüente a aula*”, reafirmando a identificação e a percepção dos colegas como fator motivacional fundamental.

A questão do **suporte familiar** (CS) também faz sentir seus efeitos no discurso de E7, com tal clareza identificatória que parece dispensar interpretações: “*eu não gosto de faltar aula (...) também – meu pai é assim – então tu já segue uma linha – eu não consigo faltar aula*” (...) *a minha mãe é aquela dona de casa Maria – primeiro grau segundo grau – sei lá – se eu vivesse só com ela – aí que ta – aí que eu vejo a motiva – não a motivação – quando eu penso no meu pai como uma pessoa extremamente culta inteligente pra caramba – vejo os meus irmão mais velhos seguindo a linha dele – assim – estudam pra caramba (...) então eu vejo os meus dois irmão super inteligentes – meu pai – pó não dá pra ser igual né – não quero ficar na linha da minha mãe assim – dona de casa desmotivada – quando eu olho pro meu pai e pro meu irmão assim eu quero seguir – eu quero ir +”*

Quanto à possibilidade de **envolvimento emocional com a aprendizagem** (CP), E7 declara sua ausência: “*na verdade a administração veio assim + por acaso ++*”.

Com base na forma de operacionalização dos fatores nos discursos analisados, retomamos o quadro de categorias e fatores motivacionais construído na primeira parte do trabalho, com a intenção de reformular o arranjo de fatores, bem como, elaborar a definição dos fatores a fim de melhor explicitá-los. Abaixo apresentamos o quadro das categorias e fatores já reconstruído (quadro 1).

CATEGORIA PULSIONAL	CATEGORIA COGNITIVA	CATEGORIA SOCIAL
<ul style="list-style-type: none"> envolvimento emocional com a aprendizagem amor pelo conhecimento necessidade de estima necessidade de preservação do eu desejo de autonomia desejo de desafio curiosidade intelectual 	<ul style="list-style-type: none"> objetivos de desempenho domínio do conhecimento desenvolvimento de habilidades desenvolvimento de atitudes percepção do valor da aprendizagem associação entre aprendizagem e objetivos pessoais 	<ul style="list-style-type: none"> integração com o grupo possibilidade de participação necessidade de reconhecimento influência familiar percepção dos colegas percepção dos professores percepção da instituição acadêmica

Quadro 1: Categorias e fatores da motivação para a aprendizagem – após a interpretação dos discursos
Fonte: emergência das categorias no discurso

4. Considerações Finais

A análise do discurso, como enfoque metodológico dentro da visão qualitativa, não representou um caminho pré-definido por meio do qual nos aproximamos de uma determinada face do discurso nele já localizada. Seria mais apropriado concebê-la como uma ferramenta de caráter conceitual que, ao atravessar disciplinas para se constituir, permite decompor o discurso, construindo e evidenciando a face que buscamos estudar.

Na busca pela ausência de receitas técnicas, o estudo dos trabalhos empíricos realizados por dois dos autores mais influentes da interpretação social dos discursos – van Dijk (1990; 2000a; 2000b) e Ibañes (1986) – revelou que a visão qualitativa, justamente por fornecer ferramentas conceituais ao invés de ferramentas técnicas, torna-se mais difícil, problemática e arriscada que a pesquisa quantitativa. Dentro da interpretação social dos discursos, ou ainda, do que Van Dijk (2000b) denomina análise crítica do discurso, os autores desenvolvem caminhos técnicos próprios de aproximação do discurso e construção das categorias em estudo.

Os atos da fala, como concepção componente da interpretação, foram considerados principalmente em sua dimensão ilocucionária. A própria entrevista aberta, que originou a produção dos discursos, não se situa, como assinala Alonso (1998, p. 71), nem no campo puro da conduta – na ordem do fazer –, nem no lugar puro do lingüístico – a ordem do dizer – mas em um campo intermediário onde encontra seu pleno rendimento metodológico: onde dizer é fazer, diriam os autores da teoria dos atos da fala (AUSTIN, 1970; SEARLE, 1980; WITTGENSTEIN, 1989).

Ao considerar que a função da linguagem não reside em transportar em informações - tal como se acreditava anteriormente à guinada lingüística no campo da filosofia – e sim que a linguagem é ato, passamos a focalizar a sentença para além da sua dimensão locucionária. Interessou-nos, portanto, a ilocução (a ação que um ato de fala carrega) e a perlocução, no sentido de que não estivemos isentos, no momento da entrevista e da escuta das gravações, dos efeitos produzidos pelos atos de fala. Como adverte Sierra (1998, p. 308), a entrevista aberta, ao estar orientada ao sujeito, só se aplica quando interessa conhecer os atos ilocucionários mais expressivos.

O segundo elemento sobre o qual se sustentou a interpretação social dos discursos – a enunciação – está interligado à concepção performática do discurso inerente aos atos da fala. Como sintetiza Lozano (1999, p. 93), compete à análise da enunciação tudo aquilo que no texto indica a atitude do sujeito com relação ao enunciado.

Considerando que tudo em um texto emana do enunciador, este se confunde com o próprio texto (Lozano, 1999, p. 113), entretanto, a noção de enunciação e enunciado viabilizou a escuta e a percepção dos momentos de presença do sujeito no texto. Permitiu também a identificação dos “discursos vazios”, para utilizar uma analogia com os conceitos lacanianos de fala plena e fala vazia - este último como aquele que se reduz ao enunciado e produz o apagamento do sujeito no discurso.

O texto enunciativo oral, por responder a uma imediaticidade, apresenta um alto índice de espontaneidade, aponta Lamíquiz (1994, p. 133), comparativamente ao texto escrito. Apesar da imediaticidade e da espontaneidade, foram identificados discursos permeados constantemente pela enunciação (que, na realidade, não se desvincula do enunciado) e, por outro lado, discursos onde o sujeito busca esconder-se, sufocando a enunciação e pouco contribuindo para os objetivos da investigação. A análise dos discursos fez sentir a necessidade de ir além do discurso manifesto, de considerar a possibilidade de que nem sempre o que as pessoas dizem é o que eles sentem e vivem. Os discursos, como define Alonso (1998, p. 58), são uma complexa expressão de níveis da consciência.

Em função da transparência ou opacidade destes níveis da subjetividade no discurso, é que os enunciados apresentam, na formulação de Brandão (1991, p. 75), uma dupla face: um “direito” e um “avesso” que são indissociáveis. Ao analista cabe decifrá-los não só no seu “direito”, relacionando-os a sua própria formação discursiva, mas também no seu “avesso”, perscrutando aquela face oculta em que mascara a rejeição do discurso de seu Outro. O caráter inconsciente da enunciação no discurso é sintetizado por Sierra (1998, p. 307) e associado ao

objeto motivacional: o objetivo mais interessante da entrevista qualitativa é a busca da produção de discursos motivacionais inconscientes, característicos de uma personalidade típica. É por isso que a máxima da entrevista em profundidade consiste em reconhecer como sujeito ao entrevistado.

Para compreender como é possível dizer algo mais do que o que se diz literalmente (ato ilocucionário), e identificar o sujeito no discurso (enunciação), há que apelar às informações de fundo, às informações mutuamente compartilhadas pelos interlocutores sobre os fatos, ou seja, considerar os elementos do terceiro item constitutivo da interpretação: o contexto. O próprio fato de que o pesquisador se interesse pela dimensão expressiva e pragmática, exige a relação das propriedades do discurso com aspectos diferentes do contexto interacional ou estrutural em que o discurso foi produzido. Além disso, uma vez que não se trata, nas interpretações, de estabelecer uma “clínica do texto”, submetendo o discurso a interpretações de caráter estritamente psicanalítico, à revelia da existência de uma história de conversações anteriores e da presença do sujeito no momento da validação da interpretação, o contexto passa a ser o principal referencial do investigador na construção da interpretação.

Marcado tanto por entradas subjetivas quanto institucionais e sociais, o contexto constitui o cenário intersubjetivo da conversação, que amarra os elementos definidos como embaixadores da interpretação, e assinala a diferença entre a interpretação social dos discursos e os demais níveis da análise do discurso.

Na relação entre a análise dos discursos e as categorias e fatores motivacionais que haviam sido construídos no quadro teórico produziu-se um duplo movimento: em um primeiro momento, a análise dos discursos a partir das categorias e fatores teóricos e, em seguida, a revisão das categorias e fatores teóricos com base nas análises discursivas.

Note-se que no momento da análise dos discursos a partir das categorias motivacionais, não se partiu de categorias e fatores pré-definidos visando encaixá-los diretamente no discurso. Nesta etapa, houve uma primeira interpretação dos discursos, buscando abstrair apenas o discurso motivacional, através da identificação das três grandes categorias: pulsional, afetiva e social. Os fatores internos às categorias, naquele momento, encontravam-se já bastante distantes da memória do pesquisador, com a intenção justamente de evitar o encontro imediato e não elaborado do óbvio. Em seguida, foram identificados fatores no discurso, utilizando o quadro teórico como hipótese de investigação, sem tomar os fatores teóricos como definitivos.

Por fim, somente ao final do processo de análise é que os fatores pertencentes ao quadro de categorias e fatores motivacionais, reformulados com base na análise dos discursos, foram definidos. Na verdade, somente após as análises dos discursos é que se tornou possível compreendê-los. Os fatores internos às categorias haviam sido abstraídos de trabalhos de pesquisadores em diferentes contextos, justificando-se a escolha e a exclusão dos fatores, porém sem conceituá-los. Somente quando submetidos à operacionalização nos discursos, é que os fatores foram compreendidos em seu funcionamento dentro da categoria motivacional e tornaram-se passíveis de definição.

5. Referências

- ALONSO, L. H. *La Mirada Cualitativa en Sociología*. Madrid: *Fundamentos*, 1998.
- AUSTIN, J. L. *How to do Things with Words*. London: Oxford University Press, 1970.
- BRANDÃO, Helena H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.
- BROWN, G. y YULE, G. *Análisis del Discurso*. Madrid: Visor Libros, 1993.

- DEMO, P. *Pesquisa e Informação Qualitativa*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- FRAPOLLI, J. F. y ROMERO, E. *Una Aproximación a la Filosofía del Lenguaje*. Síntesis: Madrid, 1998.
- FREUD, S. *Recalcamento*. E.S.B. Rio de Janeiro: Imago, 1982.
- Haidar, J. Análisis del discurso. In: CÁCERES, L. J. G. (coord.) *Técnicas de Investigación en Sociedad, cultura y comunicación*. México: Prentice Hall, 1998.
- HERZBERG, F. Novamente: como se faz para motivar funcionários? In: BERGAMINI, C. W. e CODA, R. (orgs.) *Psicodinâmica da Vida Motivacional: motivação e liderança*. São Paulo: Atlas, 1997.
- IBAÑES et al. (orgs.). *El Análisis del Realidad Social*. Métodos y Técnicas de Investigación Social. Madrid: Alianza, 1986.
- LOZANO, J. *Análisis del Discurso: hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid: Catedra, 1999.
- MISOCZKY, M.C. Análise crítica do discurso: um olhar mais amplo aos contextos sociais. *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, v. 3, n.2, mai-ago, 2005.
- RODRÍGUES, C. F. *Lingüística Pragmática y Análisis del Discurso*. Madrid: Arco Libros, 2000.
- SALONEN, P. et al. The development of first graders' reading skill as function of pre-school motivational orientation and phonemic awareness. *European Journal of Psychology of Education*, v. XIII, nº 2, , p. 155-174, 1998.
- SCHMIDT, S. *Teoría del texto: problemas de una lingüística de la comunicación verbal*. Madrid: Cátedra, 1973.
- SEARLE, J. R. *Actos de Habla: un ensayo de Filosofía del Lenguaje*. Madrid: Cátedra, 1980.
- VAN DIJK, T. A. *Cognitive Discourse Analysis: An introduction*. <http://www.hum.uva.nl/~teun/#DS>, 2000.
- SIERRA, F. Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. In: CÁCERES, L. J. G. (coord.) *Técnicas de Investigación en Sociedad, cultura y comunicación*. México: Prentice Hall, 1998.
- VAN DIJK, T. A. *La Noticia como Discurso: comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Paidós, 1990.
- VAN DIJK, T. A. *Racisme et discours publics aux Pays-Bas*. <http://www.hum.uva.nl/~teun/#DS>, 2000.
- WITTGENSTEIN, L. *Investigações Filosóficas*. São Paulo : Nova Cultural, 1989.
- WITTGENSTEIN, L. *Tractatus Logico-Philosophicus*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.