



Licenciatura em Letras

Língua Portuguesa
modalidade a distância

Disciplina
Estudos da Enunciação

MATERIAL DIDÁTICO

ELABORAÇÃO DO CONTEÚDO

Ana Lygia Almeida Cunha

Fátima Cristina da Costa Pessoa

REVISÃO

Iaci de Nazaré Silva Abdon

Maria Cristina Ataíde Lobato

CAPA, PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO ELETRÔNICA

Oficina de Criação | UFPA

Reimpressão 2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) –
Biblioteca Central/ UFPA, Belém-PA

Cunha, Ana Lygia Almeida.

Estudos de Enunciação / Ana Lygia Almeida Cunha e Fátima
Cristina da Costa Pessoa. – Belém: EDUFPA, 2007
v. 1

Textos didáticos do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em
Língua Portuguesa – Modalidade a Distância.
ISBN: 978-85-247-0394-2

1. Lingüística Estrutural. 2. Língua Portuguesa – Análise do
Discurso. 3. Lingüística – Enunciação discursiva. 4. Pragmática. I.
Pessoa, Fátima Cristina da Costa. II. Título.

CDD: 21. ed. 415



Licenciatura em Letras

Língua Portuguesa
modalidade a distância

Disciplina
Estudos da Enunciação



editfedi

Assessoria de Educação a Distância • UFPA

Belém-Pa
2012

volume 1

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Fernando Haddad

SECRETÁRIO EXECUTIVO DO MEC

José Henrique Paim Fernandes

SECRETÁRIO DE REGULAÇÃO E SUPERVISÃO

DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (SERES/MEC)

Luis Fernando Massonetto

DIRETOR DE REGULAÇÃO E SUPERVISÃO EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Hélio Chaves Filho

DIRETOR DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA CAPES

João Carlos Teatini

REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Carlos Edilson de Almeida Maneschky

VICE-REITOR

Horácio Schneider

PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

Marlene Rodrigues Medeiros Freitas

ASSESSOR ESPECIAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

José Miguel Martins Veloso

DIRETOR DO INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO

Otacílio Amaral Filho

DIRETOR DA FACULDADE DE LETRAS

Thomas Massao Fairchild

COORDENADORA DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA – MODALIDADE A DISTÂNCIA

Alzerinda de Oliveira Braga

Parcerias

PREFEITURA MUNICIPAL DE BARCARENA

PREFEITURA MUNICIPAL DE D. ELISEU

PREFEITURA MUNICIPAL DE PARAUAPEBAS

PREFEITURA MUNICIPAL DE TAILÂNDIA

PREFEITURA MUNICIPAL DE TUCUMÃ

SUMÁRIO

Unidade 1- A Interação Verbal.....9

Atividade 1 - As concepções de linguagem.....11

Atividade 2 - O princípio de cooperação.....34

Atividade 3 - O dialogismo.....54

Unidade 2 - Enunciação e Enunciado.....69

Atividade 4 - O enunciado.....70

Atividade 5 - A teoria dos atos de fala.....87

Atividade 6 - Enunciado, texto e discurso.....104

Unidade 3 - O Contexto da Enunciação.....123

Atividade 7 - A dêixis.....124

Atividade 8 - As condições de produção do discurso.....137

Unidade 4 - Polifonia.....153

Atividade 9 - Enunciador e locutor.....154

Atividade 10 - Dialogismo e polifonia.....163

Atividade 11 - Intertextualidade e interdiscursividade.....179

Unidade 5 - Argumentação.....195

Atividade 12 - Conectores e operadores argumentativos.....196

Atividade 13 - Marcadores de pressuposição.....205

Atividade 14 - Modalizadores.....214

APRESENTAÇÃO

Estudos da Enunciação é o primeiro módulo do **Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa – na Modalidade a Distância**.

A ementa deste módulo, que tem uma carga horária total de 136 horas, é: A interação verbal; Enunciação e enunciado; O contexto da enunciação; Polifonia; Argumentação.

O conteúdo da nossa disciplina está dividido em cinco unidades, que se subdividem em quatorze atividades, conforme o sumário deste material.

Durante o período de funcionamento deste módulo, você deverá proceder ao estudo das atividades previstas no planejamento. Aos sábados, você poderá participar dos encontros presenciais com o seu tutor, quando será possível discutir o conteúdo estudado nos dias anteriores, tirar suas dúvidas, entregar o resultado de seus exercícios e realizar as avaliações.

Você deve reservar em torno de 20 horas por semana para proceder à leitura do material didático, ao estudo dos conteúdos e ao desenvolvimento dos exercícios. O seu bom desempenho neste ou em qualquer módulo deste curso depende, em parte, da sua capacidade de se disciplinar. Não deixe de participar dos encontros com seu tutor e com os colegas, pois eles são importantes para que se alcance sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Um bom trabalho!

VERBAL

A INTERAÇÃO

u n i d a d e 1

AS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

a t i v i d a d e 1

OBJETIVOS

Ao final desta atividade, você deverá ser capaz de

- reconhecer a importância da linguagem para a sua formação como professor de língua portuguesa;
- conhecer os três principais conceitos de linguagem propostos no percurso dos estudos lingüísticos;
- compreender a concepção de linguagem como forma de interação.

Caro(a) aluno(a), têm início aqui os estudos que farão parte de sua formação como professor(a) de língua portuguesa e de literaturas da língua portuguesa (brasileira e portuguesa). Todos os módulos que compõem a grade curricular do **Curso de Licenciatura Plena em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa – na Modalidade a Distância** certamente contribuirão para a sua qualificação profissional, acrescentando conhecimentos necessários ao bom desempenho da prática docente.

Nesta disciplina, intitulada **Estudos da Enunciação** – a primeira do curso –, pode-se dizer, então, que você dará os seus primeiros passos rumo ao conhecimento científico da linguagem. Sendo assim, torna-se importante, antes de tudo, tentar compreender qual o papel do profissional da área de Letras na formação de seus alunos e a relação desse trabalho com o conceito de linguagem. É o que vamos fazer nesta primeira atividade.

O professor de língua portuguesa e a linguagem verbal

Conforme o Projeto Político-Pedagógico de nosso curso, o portador do título de Licenciado em Letras deverá

- a) ser um profissional comprometido com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- b) desenvolver uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, sua relação com o mundo contemporâneo, estabelecendo relações de parceria e colaboração com os pais de forma a envolvê-los na construção e na valorização dos conhecimentos, demonstrando, assim, compreensão do papel social da escola;
- c) conhecer não só os conteúdos específicos relacionados às etapas da educação básica para as quais se preparou, mas também aqueles relacionados a uma compreensão mais ampla de questões culturais, sociais, econômicas e de questões referentes à docência, levando em conta uma articulação interdisciplinar;

- d) recorrer a estratégias diversificadas para formular propostas de intervenção pedagógica ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos, aos objetivos das atividades propostas e às características dos conteúdos próprios às etapas da educação básica para as quais se preparou;
- e) compreender a pesquisa como um processo que possibilita tanto a elaboração de conhecimento próprio, quanto o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- f) gerenciar o próprio desenvolvimento profissional tanto por meio de formação contínua, quanto pela utilização de diferentes fontes e veículos de informação;
- g) saber buscar e/ou criar oportunidades de trabalho em sua área de atuação e condições favoráveis para o bom desempenho de sua profissão.

O objetivo geral do Curso de Licenciatura em Letras, portanto, é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito. O profissional de Letras deve ter domínio do uso da língua que é objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variações lingüísticas e culturais. Ele deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo. O graduando deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas a sua área.

Mais especificamente, o Licenciado em Letras com habilitação em língua portuguesa deverá ser um profissional cultural e *linguageiramente* competente, com visão crítica e conhecimento teórico-prático aprofundado da língua portuguesa.

Segundo a Portaria do MEC nº 55, de 05 de fevereiro de 1998, um graduado em Letras deve ter

- a) domínio teórico e descritivo dos componentes fonológico, morfossintático, léxico e semântico de uma língua;
- b) domínio de diferentes noções de gramática e (re)conhecimento das variedades lingüísticas existentes, bem como dos vários níveis e registros da linguagem;
- c) capacidade de analisar, descrever e explicar, diacrônica e sincronicamente, a estrutura e o funcionamento da língua portuguesa;
- d) capacidade de analisar criticamente as diferentes teorias que fundamentam as investigações sobre a linguagem;
- e) domínio ativo e crítico de um repertório representativo de literatura em língua portuguesa e capacidade de identificar relações intertextuais com obras de literatura universal;
- f) domínio de conhecimento histórico e teórico necessário para refletir sobre as condições em que a expressão lingüística se torna literatura;

- g) domínio de repertório de termos especializados por meio dos quais se pode discutir e transmitir a fundamentação do conhecimento da língua e da literatura;
- h) capacidade de desempenhar papel de multiplicador, visando à formação de leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros;
- i) atitude investigativa que favoreça o processo contínuo de construção do conhecimento na área e a utilização de novas tecnologias;
- j) capacidade de organizar, expressar e comunicar o pensamento em situações formais e em língua culta.

Evidentemente, um graduado em Letras deve saber usar adequadamente a língua portuguesa em seus diferentes níveis e registros e deve, principalmente, ser capaz de utilizar, de maneira competente, a língua em sua modalidade escrita.

Enfim, para ser um licenciado em Letras capaz de desenvolver um bom trabalho na formação de usuários nativos da língua portuguesa, leitores e produtores proficientes de textos orais e escritos, é importante começar pela busca de uma boa compreensão daquilo que é objeto de seu trabalho: a linguagem humana.

Três concepções de linguagem

A professora Ingedore Koch, uma das mais produtivas autoras da nossa área, em uma de suas obras (*A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992, p. 9), aponta as diferentes maneiras de se conceber a linguagem, observadas com o decorrer do tempo e com os avanços obtidos pela Lingüística, a ciência responsável pelo estudo da linguagem verbal humana. Segundo a autora, essas concepções podem ser agrupadas em três – consideradas mais representativas de tais avanços –, as quais apresentamos a seguir.

1 - A linguagem como representação do mundo e do pensamento

A mais antiga das três concepções baseia-se na crença de que a função da linguagem é simplesmente representar o pensamento humano e o conhecimento que o homem adquire na sua vivência. Em outras palavras, as correntes da Lingüística cujos estudos são regidos por essa concepção acreditam que a linguagem serve para representar, para expressar o que pensa e o que sabe o homem.

Tal concepção, como você pode perceber, centra-se no indivíduo, aquele que pensa e, graças à capacidade que é específica a sua espécie, expressa esse pensamento por meio de um sistema de signos vocais, que é a língua.

Nesse caso, não são levados em consideração o outro indivíduo nem aspectos como a situação em que ocorre a comunicação, com o qual o primeiro se comunica.

2 - A linguagem como instrumento de comunicação

Para aqueles que pertencem à corrente cujos estudos partem do princípio de que a linguagem serve para que as pessoas se comuniquem, a sua principal função é a transmissão de informações de alguém que atua como **emissor** a um outro alguém, sendo este o **receptor** do primeiro.

Observe que esta concepção passa a considerar a presença de um segundo indivíduo, e isso é inovador com relação à primeira concepção de linguagem. Mas aqui o receptor, como é chamado este segundo indivíduo, parece assumir uma postura passiva, de mero “recebedor” de algo que é feito pelo outro, o emissor.

Também nesse caso, não se leva em consideração o **contexto** em que se realiza a comunicação, em que estão inseridos o emissor e o receptor.

3 - A linguagem como forma de inter(ação)

Finalmente, a mais contemporânea das concepções de linguagem fundamenta-se na tese de que linguagem é atividade, é forma de ação, é um jogo social cujos participantes se comportam conforme suas intenções.

De acordo com essa maneira de entender a linguagem, há aqui dois participantes ativos (chamados por muitos pesquisadores de **locutor** e **alocutário**), que são, ambos, responsáveis pelo sucesso da **interlocução** e que agem de acordo com intenções, com propósitos comunicativos.

Esta é a concepção de linguagem que atualmente norteia o trabalho do professor de língua materna. Ela pauta as orientações oficiais para o ensino-aprendizagem que são apresentadas em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

Portanto, torna-se necessário, ao professor em formação, o estudo dos princípios e conceitos que permitem compreender tal concepção, pois só assim ele será capaz de atuar de maneira significativa na formação de cidadãos competentes lingüística e socialmente.

EMISSOR

No processo comunicativo, emissor é aquele que, de acordo com as regras de um código, produz uma mensagem. Trata-se da pessoa que é a fonte da mensagem. O emissor se comunica com o receptor da mensagem e para isso procede à seleção, entre as regras da língua, daquilo que considera que servirá à transmissão de informações.

RECEPTOR

Na comunicação, receptor é aquele que recebe e decodifica uma mensagem, ou seja, as informações transmitidas pelo emissor. Ele procede à decodificação da mensagem buscando, em sua memória, os elementos pertencentes ao código (língua) selecionados pelo emissor para a transmissão da mensagem.

CONTEXTO

Fazem parte do contexto, ou da situação de interação, os dados comuns aos interlocutores. Em outras palavras, trata-se do conjunto de conhecimentos que ambos têm e utilizam no momento da interlocução, assim como dos aspectos sócio culturais e psicológicos envolvidos na situação de interação.

LOCUTOR

Aquele que diz, que emite enunciados.

ALOCUTÁRIO

Aquele a quem são endereçados enunciados.

INTERLOCUÇÃO

Interação verbal que consiste na presença de um locutor e de um alocutário.

Para melhor compreender a diferença entre as três concepções de linguagem resumidas acima, leia com atenção o texto do professor Luiz Carlos Travaglia (1997, p. 21-23), transcrito abaixo. Depois disso, desenvolva o exercício que segue o texto e, no próximo encontro converse com seu tutor e com os colegas sobre as idéias do autor.

Concepções de linguagem

Outra questão importante para o ensino de língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua, pois o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino. A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação. Normalmente tem-se levantado três possibilidades distintas de conceber a linguagem, das quais apresentamos a seguir os pontos fundamentais e mais pertinentes para o nosso objetivo.

A primeira concepção vê a **linguagem como expressão do pensamento**. Para essa concepção as pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. As leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada. Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. São elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever “bem” que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos lingüísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de *gramática normativa ou tradicional* (cf. Neder, 1992: 35 e ss., que se pauta pelas idéias de Bakhtin, 1986).

Portanto, para essa concepção, o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala.

A segunda concepção vê a **linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação**. Nessa concepção a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo conseqüentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive. Dessa forma

“o sistema lingüístico é percebido como um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta. A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal” (Neder, 1992: 38).

Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização – na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky). Isso fez com que a Lingüística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que a separa do homem no seu contexto social. Essa concepção está representada pelos estudos lingüísticos realizados pelo *estruturalismo* (a partir de Saussure) e pelo *transformacionalismo* (a partir de Chomsky) (cf. Neder, 1992: 41, que adota idéias de Frigotto, 1990:20).

Para essa concepção o falante tem em sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras ou luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação.

ESTRUTURALISMO e FORMACIONALISMO

Para saber o que caracteriza essas duas correntes dos estudos lingüísticos, leia o texto que selecionamos para leitura complementar das atividades 2 e 3 (devido a sua extensão, o texto se apresenta em duas partes).

A terceira concepção vê a **linguagem como forma ou processo de interação**. Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais (cf. capítulo 6, quando falamos da questão do discurso). Como diz Neder (1992: 42 e 43), citando Bakhtin (1986:123), para esta concepção

“a verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações (cf. nota 7). A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem.”

Dessa forma o diálogo em sentido amplo é que caracteriza a linguagem. Essa concepção é representada por todas as correntes de estudo da língua que podem ser reunidas sob o rótulo de lingüística da enunciação. Aqui estariam incluídas correntes e teorias tais como a Lingüística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa e todos os estudos de alguma forma ligados à Pragmática.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- CAJAL, Irene Baleroni et al. *Linguagem como atividade dialógica – uma experiência de ensino na Universidade*. Cuiabá, UFMT/Centro de Letras e Ciências Humanas/Departamento de Letras, 1982.
- FRIGOTTO, Edith Ione dos Santos. *Concepções de linguagem e o ensino de língua materna: do formalismo ensinado ao real ignorado*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro, 1990.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel, Assoeste, 1985.
- NEDER, Maria Lúcia Cavalli. *Ensino de linguagem: a configuração de um drama*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso/Departamento de Educação, 1992.
- PAGLIARINI, Maria Inês. Prolegômenos de uma pergunta. *Letras & Letras*, vol. 7, nº 1 e 2. Uberlândia, EDUFU, jul.-dez. (publicado em fev. de 1993), pp. 123-133, 1991.
- VAL, Maria da Graça Costa. A interação lingüística como objeto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. *Educação em revista*, nº 16. Belo Horizonte, Faculdade de Educação/UFMG, dez., pp. 23-30, 1992.

EXERCÍCIO

Após a leitura sobre diferentes maneiras de conceber a linguagem, responda:

- 1 - Qual das três concepções está centrada no código?
- 2 - Qual das três concepções está centrada no emissor?
- 3 - Na sua opinião, qual das três concepções expressa mais adequadamente o fenômeno da linguagem? Por quê?

Linguagem e interação

Os participantes da interação lingüística produzem enunciados, ou seja, enunciam.

ENUNCIADO

Observe que, aqui, o termo enunciado está sendo utilizado com um sentido diferente do que tem em determinados livros didáticos de língua portuguesa, quando é empregado como uma seqüência acabada de palavras, uma espécie de sinônimo de frase.

Para isso, utilizam um sistema lingüístico – as regras de uma língua. O fenômeno que hoje se tem chamado de enunciação é o ato individual de utilização de uma língua e o **enunciado** é o resultado desse ato, ou seja, uma criação concreta do falante dessa língua.

O enunciado é o ato de criação de um falante que se utiliza da língua em uma situação concreta. Assim, podemos dizer que se, em uma determinada manhã, um professor diz *bom-dia* aos alunos de sua turma e algumas horas mais tarde diz o mesmo aos seus colegas (professores) em uma reunião, temos aí dois enunciados, apesar de uma mesma frase. Isso porque a definição de frase não

leva em conta a situação em que ela ocorre, apenas suas características formais, enquanto a definição de enunciado considera cada uma das situações acima imaginadas, caracteriza o surgimento de um enunciado diferente.

Para compreender os enunciados que lhe são endereçados, o falante não apela apenas para o conhecimento que tem da língua. Ao dizer *bom-dia* aos alunos, o nosso professor pode, mais do que querer informar algo, pretender algo, como ser simpático, cumprir uma convenção social, agradar aos seus interlocutores. E o conhecimento que os falantes têm das regras da língua portuguesa não é suficiente para que percebam tais intenções, que podem chegar a constituir a verdadeira razão da enunciação. Talvez seja mais fácil compreender isso analisando o exemplo abaixo:

Na sala de espera de um consultório, uma paciente diz à assistente de seu médico:

– Que calor, né?

É muito provável que a assistente entenda que a paciente tenha dito isso com a intenção de levá-la a ligar ou aumentar a potência do aparelho de ar condicionado, ou a abrir a janela. Ela pode até mesmo não responder verbalmente à paciente – dizendo algo, como “é” –, limitando-se a responder à “solicitação”.

Também é fácil perceber a importância da relação que há entre o enunciado e a situação de enunciação em

Ontem eu vim aqui e tentei falar com ela.

Fora de um contexto, não é possível entender a que tempo real se refere o enunciado (quando é “ontem”), quem enuncia (quem é “eu”), a que espaço se refere o enunciatador (onde é “aqui”), sobre quem se fala (quem é “ela”). Isso ocorre porque, no exemplo acima, a compreensão dos elementos lingüísticos depende da situação. Em outras palavras, só podemos entender plenamente o significado do enunciado se tivermos conhecimento de elementos da situação, como pessoa (“eu” e “ela”), tempo (“ontem”) e espaço (“aqui”).

O enfoque proposto pelos estudiosos que acreditam ser a linguagem uma forma de interação chama a atenção para as relações que existem entre a língua e as pessoas que a utilizam para agir umas sobre as outras (o uso que fazem das regras que constituem um determinado sistema lingüístico para influenciar nas atitudes de outros indivíduos).

Trata-se do estudo da ação humana por meio da linguagem. O falante, na verdade, não só diz algo como faz alguma coisa (pratica uma ação) ao dizer, e pode deixar claro, por meio de seu enunciado, que ação está praticando ao enunciar.

Muitas vezes, o falante deixa claro, por meio da seleção que faz entre as regras da língua (ele seleciona palavras, constrói enunciados etc.), qual ação está praticando ao enunciar. Para isso, conta com uma série de recursos que o sistema da língua põe a sua disposição.

Quando alguém diz, por exemplo,

Eu te peço perdão,

deixa clara sua atitude (pedido) ao emitir o enunciado. Em outras palavras, ao dizer “Eu te peço perdão”, o falante já realiza a ação de pedir perdão.

Esse exemplo serve para mostrar em que sentido se age sobre o interlocutor na interação, mas trata-se de um caso extremo, em que muito facilmente se pode perceber a relação entre o que se quer fazer ao dizer e o que se diz. Porém, nem sempre essa relação é tão explícita.

CONECTORES

Também chamados de conectivos, são elementos lingüísticos – advérbios, conjunções e expressões conjuntivas – que estabelecem conexões entre unidades do discurso.

Por exemplo, existe uma certa categoria de palavras e expressões, comumente chamadas pelos estudiosos da Lingüística de **conectores**, que são capazes de estabelecer relações não só entre os conteúdos dos enunciados, mas também entre os atos de enunciação.

Observe o exemplo abaixo:

*Pedro se casou, **mas** é segredo.*

Nesse enunciado, o conector **mas** liga as conclusões para as quais apontam as proposições, isto é, quando ouvimos alguém dizer *Pedro se casou*, podemos concluir que “a notícia do casamento de Pedro pode ser divulgada”; por outro lado, o enunciado *é segredo* pode nos fazer chegar à conclusão de que “a notícia do casamento de Pedro não deve ser divulgada”. O conector **mas**, nesse caso, expressa um tipo de conexão as duas proposições que servem à formulação de conclusões diferentes. A Gramática Normativa chama essa relação de adversativa – e por isso mesmo classifica a conjunção **mas** como adversativa. Independentemente das informações da Gramática, sabemos reconhecer essa relação de sentido expressa por meio do conector **mas** graças a nossa experiência como usuários da língua portuguesa.

Uma outra maneira de deixar clara a ação praticada por meio da enunciação é o uso da negação, que muitas vezes não tem seu efeito sobre o valor de verdade da proposição em que se insere, mas sobre a própria possibilidade de afirmá-la, como no exemplo

*Ele **não** é seu filho, ele é nosso filho.*

Observe que o advérbio de negação em destaque no enunciado não nega a informação de que “ele é seu filho”, mas, sim, leva à expressão da idéia “ele é seu filho, mas é nosso filho também”.

Hoje se sabe que os chamados advérbios de enunciação, por exemplo, são palavras que não só qualificam um fato ou conteúdo, como nos diz a gramática, mas conseguem fazer isso com uma enunciação (asserção, pergunta, etc.). Vejamos o exemplo:

***Honestamente**, eu não gostei do filme.*

Como você pode verificar, o advérbio **honestamente** qualifica a própria enunciação: o emissor, ao pronunciar o enunciado acima, quer não apenas declarar que não gostou do filme, mas também indicar que está sendo sincero ao dizer isso.

Se até esse ponto já compreendemos que podemos contar com uma série de recursos que a língua nos disponibiliza para expressar ou reconhecer a intenção que está por trás de um enunciado, precisamos também entender que nem sempre a intenção do enunciador está explícita no enunciado. Nesse caso, para entender a ação desejada pelo nosso interlocutor, somos obrigados a fazer inferências, que consistem em raciocínios que realizamos quando, a partir de um enunciado, apelamos para conhecimentos anteriores àquele momento de interação a fim de reconhecer o propósito daquele enunciado.

Isso ocorre porque certos enunciados têm a propriedade de implicar outros enunciados. Por exemplo: às vezes, a comunicação pode não ter, em princípio, relação com o contexto, como em

- *Tens o CD da banda Cheiro de Amor?*
- *Detesto essa música baiana de trio elétrico.*

Nesse caso, em uma primeira análise, podemos chegar à conclusão de que a resposta não é coerente com a pergunta. Mas também não é difícil concluirmos que há pertinência entre os dois enunciados quando admitimos a possibilidade de ambos os interlocutores saberem que a banda Cheiro de Amor executa canções do estilo que se convencionou chamar de *axé music* (muito comum na Bahia), sacramentado por grupos que se apresentam nas ruas em grandes carros-som (trios elétricos).

Em outras palavras, a informação direta é *detesto essa música baiana de trio elétrico*, mas o interlocutor compreende, por meio de inferência, que seu interlocutor está respondendo

negativamente a sua pergunta (“Não, não tenho o CD da banda Cheiro de Amor porque não gosto deste tipo de música”), e faz isso graças a seu conhecimento de mundo (ele detém um conjunto de informações que são necessárias para a compreensão do enunciado).

Vimos, até aqui, que uma das tarefas dos estudos lingüísticos é justamente explicar como um interlocutor pode compreender um enunciado de maneira não literal e por que o locutor escolheu este ou aquele modo de expressar seu pensamento (literalmente ou não).

Com o objetivo de ajudá-lo(a) a compreender melhor o conceito de inferência, que será muito importante para a continuação de nossos estudos nesta disciplina, apresentamos um fragmento do artigo “A linguagem em uso”, de José Luiz Fiorin (2002, p. 168-169), em que o lingüista fala das tarefas da Pragmática Lingüística.

A inferência

Certos enunciados têm a propriedade de implicar outros. Assim, quando se diz *João é meu sobrinho*, esse enunciado implica *Sou tio de João*; quando se afirma *Se tivesse chovido, não haveria falta de energia*, essa afirmação implica que *Não choveu e há falta de energia*. Essas implicações derivam dos próprios enunciados e, portanto, não exigem, para que sejam feitas, informações retiradas do contexto, da situação de comunicação. No entanto, em muitos casos, a comunicação não é literal e, por conseguinte, só pode ser entendida dentro do contexto. Nesse caso, os falantes comunicam muito mais do que as palavras da frase significam. Os exemplos seguintes mostram isso: (a) *Não há mais homens no mundo*; (b) *Você pode me passar esse pacote?*; (c) *A lata de lixo está cheia*. No primeiro caso, o que se está dizendo, quando se comenta, por exemplo, o fato de que muitos homens cuidam da casa, enquanto as mulheres trabalham fora, é que o papel masculino, tal como era concebido, está mudando. Isso só pode ser entendido num contexto específico. No segundo caso, não se pergunta sobre a capacidade que tem o interlocutor de passar o pacote, mas pede-se a ele que o passe para o falante. No terceiro caso, quando, por exemplo, a patroa diz a frase para a empregada, ela não faz uma constatação, mas indica à interlocutora que ela deve levar o lixo para fora.

A Pragmática deve explicar como os falantes são capazes de entender não literalmente uma dada expressão, como podem compreender mais do que as expressões significam e por que um falante prefere dizer alguma coisa de maneira indireta e não de maneira direta. Em outras palavras, a Pragmática deve mostrar como se fazem inferências necessárias para chegar ao sentido dos enunciados.

Há duas distinções fundamentais em Pragmática: significação *versus* sentido e frase *versus* enunciado.

A frase é um fato lingüístico caracterizado por uma estrutura sintática e uma significação calculada com base na significação das palavras que a compõem, enquanto o enunciado é uma frase a que se acrescentam as informações retiradas da situação

PRAGMÁTICA LINGÜÍSTICA

Disciplina que estuda os princípios da linguagem em situação de uso, na qual o locutor, o alocutário e o contexto são as categorias principais que determinam a interpretação lingüística. Para a Pragmática, o significado das palavras é uma função da ação (ou ações) que com elas se pratica(m) ou pode(m) praticar, levando em consideração o modo como as influências contextuais determinam o modo de agir lingüístico.

em que é enunciada, em que é produzida. A mesma frase pode estar vinculada a diferentes enunciados. A frase *Está chovendo* pode ocorrer, dependendo da situação em que é enunciada, como os seguintes enunciados: *Finalmente, a seca vai acabar; Não podemos sair agora; É preciso ir recolher a roupa; Feche as janelas etc.*

A significação é o produto das indicações lingüísticas dos elementos componentes da frase. Assim, a significação de *Está chovendo* é *Tomba água do céu*. O sentido, no entanto, é a significação da frase acrescida das indicações contextuais e situacionais. Num contexto em que se comenta o problema do racionamento de energia derivado do esvaziamento das represas das hidrelétricas, *Está chovendo* pode significar *Agora o racionamento vai acabar*.

A frase é estudada pela sintaxe e pela semântica, enquanto o enunciado é objeto da Pragmática.

Linguagem, língua e fala

Para concluir a nossa reflexão a respeito do assunto central desta atividade, a concepção da linguagem como forma de interação, selecionamos o texto abaixo, de Margarida Petter (2002, p. 13-15). Leia-o e responda às questões que seguem:

O que é a linguagem?

Está implícito na formulação dessa pergunta o reconhecimento de que as línguas naturais, notadamente diversas, são manifestações de algo mais geral, a linguagem. Tal constatação fica mais patente se pensarmos em traduzi-la para o inglês, que possui um único termo – *language* – para os dois conceitos – *língua e linguagem*. É necessário, então, que se procure distinguir essas duas noções.

O desenvolvimento dos estudos lingüísticos levou muitos estudiosos a proporem definições da linguagem, próximas em muitos pontos e diversas na ênfase atribuída a diferentes aspectos considerados centrais pelo seu autor. Neste capítulo introdutório serão apresentadas duas propostas, a de Saussure e a de Chomsky, que pressupõem uma teoria geral da linguagem e da análise lingüística.

Saussure considerou a linguagem “heteróclita e multifacetada”, pois abrange vários domínios; é ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica; pertence ao domínio individual e social; “não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade” (1969:17). A linguagem envolve uma complexidade e uma diversidade de problemas que suscitam a análise de outras ciências, como a psicologia, a antropologia etc., além da investigação lingüística, não se prestando, portanto, para objeto de estudo dessa ciência. Para esse fim, Saussure separa uma parte do todo linguagem, a *língua* – um objeto unificado e suscetível de classificação. A língua é uma parte essencial da linguagem; “é um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos” (1969:17).

A língua é para Saussure “um sistema de signos” – um conjunto de unidades que se relacionam organizadamente dentro de um todo. É “a parte social da linguagem”, exterior ao indivíduo; não pode ser modificada pelo falante e obedece às leis do contrato social estabelecido pelos membros da comunidade.

O conjunto linguagem-língua contém ainda um outro elemento, conforme Saussure, *a fala*. A fala é um ato individual; resulta das combinações feitas pelo sujeito falante utilizando o código da língua; expressa-se pelos mecanismos psicofísicos (atos de fonação) necessários à produção dessas combinações.

A distinção linguagem/língua/fala situa o objeto da Lingüística para Saussure. Dela decorre a divisão do estudo da linguagem em duas partes: uma que investiga a língua e outra que analisa a fala. As duas partes são inseparáveis, visto que são interdependentes: a língua é condição para se produzir a fala, mas não há língua sem o exercício da fala. Há necessidade, portanto, de duas lingüísticas: a lingüística da língua e a lingüística da fala. Saussure focalizou em seu trabalho a lingüística da língua, “produto social depositado no cérebro de cada um”, sistema supra-individual que a sociedade impõe ao falante.

Para o mestre genebrino, “a Lingüística tem por único e verdadeiro objeto a língua considerada em si mesma, e por si mesma”. Os seguidores dos princípios saussureanos esforçaram-se por explicar a língua por ela própria, examinando as relações que unem os elementos no discurso e buscando determinar o valor funcional desses diferentes tipos de relações. A língua é considerada uma estrutura constituída por uma rede de elementos, em que cada elemento tem um valor funcional determinado. A teoria de análise lingüística que desenvolveram, herdeira das idéias de Saussure, foi denominada *estruturalismo*. Os princípios teórico-metodológicos dessa teoria ultrapassaram as fronteiras da Lingüística e a tornaram “ciência piloto” entre as demais ciências humanas, até o momento em que se tornou mais contundente a crítica ao caráter excessivamente formal e distante da realidade social da metodologia estruturalista desenvolvida pela Lingüística.

Em meados do século XX, o norte-americano Noam Chomsky trouxe para os estudos lingüísticos uma nova onda de transformação. Em seu livro *Syntactic Structures* (1957:13), afirma: “Doravante considerarei uma linguagem como um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos”. Essa definição abrange muito mais do que as línguas naturais mas, conforme seu autor, todas as línguas naturais são, seja na forma falada, seja na escrita, linguagens, no sentido de sua definição, visto que:

- toda língua natural possui um número finito de sons (e um número finito de sinais gráficos que os representam, se for escrita);
- mesmo que as sentenças distintas da língua sejam em número infinito, cada sentença só pode ser representada como uma seqüência finita desses sons (ou letras).

Cabe ao lingüista que descreve qualquer uma das línguas naturais determinar quais dessas seqüências finitas de elementos são sentenças, e quais não são, isto é, reconhecer o que se diz e o que não se diz naquela língua. A análise das línguas naturais deve permitir determinar as propriedades estruturais que distinguem a língua natural de outras linguagens. Chomsky acredita que tais propriedades são tão abstratas, complexas

e específicas que não poderiam ser aprendidas a partir do nada por uma criança em fase de aquisição da linguagem. Essas propriedades já devem ser “conhecidas” da criança antes de seu contato com qualquer língua natural e devem ser acionadas durante o processo de aquisição da linguagem. Para Chomsky, portanto, a linguagem é uma capacidade inata e específica da espécie, isto é, transmitida geneticamente e própria da espécie humana. Assim sendo, existem propriedades universais da linguagem, segundo Chomsky e os que compartilham de suas idéias. Esses pesquisadores dedicam-se à busca de tais propriedades, na tentativa de construir uma teoria geral da linguagem fundamentada nesses princípios. Essa teoria é conhecida como gerativismo.

Assim como Saussure – que separa *língua de fala*, ou o que é lingüístico do que não é – Chomsky distingue *competência de desempenho*. A *competência lingüística* é a porção do conhecimento do sistema lingüístico do falante que lhe permite produzir o conjunto de sentenças de sua língua; é um conjunto de regras que o falante construiu em sua mente pela aplicação de sua capacidade inata para a aquisição da linguagem aos dados lingüísticos que ouviu durante a infância. O *desempenho* corresponde ao comportamento lingüístico, que resulta não somente da competência lingüística do falante, mas também de fatores não lingüísticos de ordem variada, como convenções sociais, crenças, atitudes emocionais do falante em relação ao que diz, pressupostos sobre as atitudes do interlocutor etc..., de um lado; e, de outro, o funcionamento dos mecanismos psicológicos e fisiológicos envolvidos na produção dos enunciados. O desempenho pressupõe a competência, ao passo que a competência não pressupõe o desempenho. A tarefa do lingüista é descrever a competência, que é puramente lingüística, subjacente ao desempenho.

A *língua* – sistema lingüístico socializado – de Saussure aproxima a Lingüística da Sociologia ou da Psicologia Social; a *competência* – conhecimento lingüístico internalizado – aproxima a Lingüística da Psicologia Cognitiva ou da Biologia.

Referências bibliográficas

CHOMSKY, Noam. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton, 1957.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1969.

EXERCÍCIO

Com base na leitura do texto de Margarida Petter, numere a segunda coluna de acordo com a primeira:

- 1 - LINGUAGEM
- 2 - LÍNGUA
- 3 - FALA

- () Variedade ou nível particular de fala ou escrita.
- () Capacidade específica à espécie humana de comunicar-se por meio de um sistema de signos vocais.
- () Enunciados reais produzidos por pessoas reais em ocasiões reais.
- () Faculdade biológica que possibilita aos indivíduos aprender e usar a sua língua.
- () Sistema de signos partilhado por uma comunidade de falantes.
- () Meio de transmissão da mensagem.
- () Objeto central de estudo das ciências lingüísticas.
- () Realização individual de enunciados em situação de comunicação.
- () Sistema de comunicação verbal que se desenvolve espontaneamente no interior de uma comunidade.
- () Sistema de signos vocais específicos aos membros de uma mesma comunidade.

LEITURA COMPLEMENTAR

O texto abaixo, de Sírio Possenti (1996, p. 63-95), trata das diferentes maneiras de conceber a gramática. Nele o autor nos convida a refletir sobre quais devem ser os objetivos do ensino da língua materna e qual o papel da gramática nesse processo. Você observará que, ao tratar dos conceitos de gramática, o professor Possenti retoma os conceitos de linguagem, língua e fala, estudados nesta atividade.

CONCEITOS DE GRAMÁTICA

É completamente desnecessário ensinar gramática na escola, se o objetivo for dominar a variedade padrão de uma língua e tornar os alunos hábeis leitores e autores pelo menos razoáveis. Uma coisa é o estudo da gramática e outra é o domínio ativo da língua.

Por ensino de gramática entende-se a soma de duas atividades, que, eventualmente, se inter-relacionam, mas não sempre, nem obrigatoriamente:

- 1) estudo de regras mais ou menos explícitas de construção de estruturas (palavras ou frases): estudo de regras ortográficas, de concordância e de regência, de colocação dos pronomes oblíquos;
- 2) análise mais ou menos explícita de determinadas construções: critérios para a distinção entre vogais e consoantes, critérios de descoberta das partes da palavra (radical, tema, afixos), análise sintática da oração e do período (utilização de metalinguagem).

As duas atividades podem não estar relacionadas porque, em princípio, pode-se realizar a primeira sem socorrer-se da segunda. Por exemplo, pode-se ensinar uma forma padrão da língua sem recorrer às razões explícitas que justificam tal forma. É o caso de quando se ensina que o correto é dizer “prefiro x a y” e não “prefiro x do que

y”, pura e simplesmente, sem justificar a regra com uma análise do conteúdo semântico de “preferir”.

Mas, podem-se realizar atividades do primeiro tipo também com o auxílio da metalinguagem sem a qual não se podem realizar atividades do segundo tipo. É o caso, por exemplo, de quando se ensina que o *verbo concorda* com o *sujeito* (ao invés de ensinar apenas, por exemplo, que a forma correta é “os livros são” e não “os livros é”). Num caso, utilizam-se termos metalingüísticos (*verbo, concorda e sujeito*); no outro, apenas se propõe a substituição de uma forma por outra.

Do ponto de vista do ensino de língua padrão, parece evidente que o primeiro tipo de atividade, cuja finalidade, de fato, é tentar consolidar o uso de uma variedade de prestígio, é mais relevante do que o segundo, que só se justifica por critérios independentes do ensino da língua.

Pode ocorrer que quando duas pessoas falam de gramática, ou de ensino de gramática, não estejam falando da mesma coisa. Uma pode estar falando de formas padrões por oposição a formas populares, e outra, de como certos aspectos de uma língua se estruturam.

CONCEITOS DE GRAMÁTICA

A noção de gramática é controvertida. A palavra “gramática” significa “conjunto de regras”. Mas a expressão “conjunto de regras” também pode ser entendida de várias maneiras:

- 1) conjunto de regras *que devem ser* seguidas;
- 2) conjunto de regras *que são* seguidas;
- 3) conjunto de regras *que o falante da língua domina*.

GRAMÁTICAS NORMATIVAS

A primeira definição de gramática — conjunto de regras *que devem ser* seguidas — é a mais conhecida do professor de primeiro e segundo graus, porque é em geral a definição que se adota nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos. Esses compêndios se destinam a fazer com que seus leitores aprendam a “falar e escrever *corretamente*”. Para tanto, apresentam um conjunto de regras que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral). Um exemplo de regra deste tipo é a que diz que o verbo deve concordar com o sujeito, por um lado, e, por outro, que existe uma forma determinada e única para cada tempo, modo e pessoa do verbo: a forma de “pôr” que concorda com “eles” no pretérito perfeito do indicativo é “puseram”, e não “pusero”, “pôs”, “ponharam”, “ponharo” ou “ponhou”. Gramáticas desse tipo são conhecidas como *normativas* ou *prescritivas*.

GRAMÁTICAS DESCRITIVAS

A segunda definição de gramática — conjunto de regras *que são* seguidas — é a que orienta o trabalho dos lingüistas, cuja preocupação central é *descrever e/ou explicar* as línguas tais como elas são faladas. Neste tipo de trabalho, a preocupação central é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes — daí a expressão “regras que *são* seguidas” (Todos os que falam sabem falar, seguem

regras, já que grupos de falantes “erram” de maneira organizada, regrada). Pode haver diferenças entre as regras que devem ser seguidas e as que são seguidas, em parte como consequência do fato de que as línguas mudam e as gramáticas normativas podem continuar propondo regras que os falantes não seguem mais — ou regras que muito poucos falantes ainda seguem, embora apenas raramente.

São exemplos de diferenças entre o que espera uma gramática normativa e o que nos revela uma gramática descritiva:

1) se observarmos as conjugações verbais, veremos que algumas formas não existem mais, ou só existem na escrita:

- a) as segundas pessoas do plural que encontramos nas gramáticas desapareceram (*vós fostes, vós íreis* etc.).
- b) os futuros sintéticos praticamente não se ouvem mais, embora, certamente, ainda se usem na escrita. Na modalidade oral, o futuro é expresso por uma locução (*you sair, vai dormir* etc.), e não mais pela forma sintética (*sairei, dormirá*).
- c) o mesmo se pode dizer do mais-que-perfeito “simples”; ninguém mais fala “fora”, “dormira” etc., mas apenas “tinha ido”, “tinha dormido” etc.;
- d) a forma do infinitivo não tem mais o “r” final. Ou seja, ninguém fala, de fato, “vou dormir”, mas “vou dormi”.

2) No que diz respeito ao sistema pronominal:

- a) como já vimos, não existe mais a forma “vós” (e sua correspondente em posição de objeto — “vos”); a forma usada para mais de um interlocutor é “vocês”;
- b) apenas em algumas regiões ainda se usa a forma “tu”; na maior parte do país, o pronome de segunda pessoa é “você”; no entanto, a forma “te” é corrente para expressar a segunda pessoa em posição de objeto direto e indireto. A gramática normativa considera esse fato um problema. Para uma gramática descritiva, trata-se apenas de um fato regular, constante;
- c) as formas de terceira pessoa em posição de objeto direto “o/a/os/as” também não se ouvem mais; ocorrem eventualmente na escrita. As formas que ocorrem de fato em seu lugar são, variavelmente, “ele/ela/eles/elas”;
- d) no lugar de “nós”, mais freqüentemente do que supomos, usa-se a forma “a gente”, tanto na posição de sujeito quanto na de complemento (a gente foi, ela viu a gente).

No português do Brasil, as regras de colocação de pronomes átonos ainda encontráveis nas gramáticas e ensinadas na escola como desejáveis são evidentemente decorrência de uma visão equivocada da língua. Só é possível entender que ainda se suponha que aquelas regras funcionem ou, pelo menos, deveriam funcionar, por absoluto saudosismo e purismo. Em Portugal, elas são relativamente correntes — pode-se ouvir uma mesóclise de um analfabeto — mas, defender que sejam aceitas no Brasil equivale a propor que se volte a formas do português medieval.

GRAMÁTICAS INTERNALIZADAS

A terceira definição de gramática — conjunto de regras *que o falante domina* — refere-se a formular hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou seqüências de palavras de maneira tal que essas frases e seqüências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua. Diante de frases

como “Os meninos apanham as goiabas” ou “Os menino (a)panha as goiaba”, qualquer um que fale português sabe que são frases do português (isto é, que não são frases do espanhol ou do inglês); isso tem a ver com aspectos observáveis das próprias frases, dentre os quais se podem enumerar desde características relativas aos sons (quais são e como se distribuem), até as relativas à forma das palavras e sua localização na sequência. Dada a maneira constante — isto é, que se repete — através da qual as pessoas *identificam* frases como pertencendo à sua língua, *produzem e interpretam* sequências sonoras com determinadas características, é lícito supor que há em sua mente conhecimentos de um tipo específico, que garantem esta estabilidade.

Tal conhecimento é fundamentalmente de dois tipos: lexical (capacidade de empregar as palavras adequadas) e sintático-semântico (tem a ver com a distribuição das palavras na sentença e o efeito que tal distribuição tem para o sentido).

É no limite entre o aceitável e o não-aceitável que estão os melhores materiais para ter acesso a supostas propriedades mentais.

Uma versão sobre a aquisição do conhecimento, em particular do conhecimento gramatical, diz que aprendemos por repetição. Simplificando, falamos o que falamos porque ouvimos. Ora, crianças tipicamente produzem pelo menos algumas formas que nunca ouvem consistentemente — podem até ouvi-las esporadicamente de outras crianças. Tais formas são tipicamente regularizadoras de formas irregulares (“eu sabo”, “eu cabo”, “eu fazi”, “ele iu”).

Um outro caso interessante é o da hipercorreção. Falantes do meio rural ou com pouca instrução produzem formas como “meu fio” (filho). E dirão, eventualmente, coisas como “telha de aranha” (teia), “a pilha do banheiro” (pia) etc. A esses conhecimentos, e às hipóteses por meio das quais os lingüistas têm tentado organizá-las, chama-se, num sentido moderno do termo, gramática. Naturalmente, existem relações estreitas entre descrever uma língua e descobrir a “gramática” que os falantes dessa língua dominam. Uma gramática descritiva é tanto melhor quanto mais ela for capaz de explicitar o que os falantes sabem. Em outras palavras, quanto mais a gramática descritiva for um retrato da internalizada, que, a rigor, é seu objeto.

REGRAS

Há dois sentidos em que se pode falar de regras: um deles traz consigo a idéia de *obrigação*, aproximando-se da noção de lei no sentido jurídico: a regra é algo a que se obedece, sob pena de alguma sanção.

O outro sentido de regra traz consigo a idéia de regularidade e constância, aproximando-se da noção de lei no sentido de “leis da natureza”.

As regras de uma gramática normativa se assemelham às regras de etiqueta, expressando uma obrigação e uma avaliação do certo e do errado. Seguindo-as, os falantes são avaliados positivamente (na vida social e na escola). Violando-as, os falantes tornam-se objeto de reprovação (são considerados ignorantes e não dignos de passar à série seguinte na escola, por exemplo). As regras de uma gramática descritiva se assemelham às leis da natureza, na medida em que organizam observações sobre fatos, sem qualquer conotação valorativa.

Pode-se falar em regras também em relação à terceira definição de gramática — a internalizada. As regras expressam, no caso, sem qualquer conotação valorativa, aspectos dos conhecimentos lingüísticos dos falantes que têm propriedades sistemáticas.

LÍNGUA

A cada uma das definições de gramática corresponde uma concepção diferente e compatível de língua.

Para uma gramática normativa, a língua corresponde às formas de expressão observadas produzidas por pessoas cultas, de prestígio. Nas sociedades que têm língua escrita, é principalmente esta modalidade que funciona como modelo (“norma culta”, “variante padrão” ou “dialeto padrão”), acabando por representar a própria língua.

A gramática normativa exclui de sua consideração todos os fatos que divergem da variante padrão, considerando-os “erros”, “vícios de linguagem” ou “vulgarismos”. A preocupação fundamental é com o padrão lingüístico, mas, de fato, nessa seção misturam-se problemas diferentes que materializam diversas preocupações:

- a) algumas têm a ver com “correção” gramatical, e aí estão, entre outros, os regionalismos e os solecismos (“erros” de sintaxe);
- b) outras demonstram preocupação com a pureza da língua, sendo os exemplos de estrangeirismos — que deveriam ser evitados — o caso mais claro;
- c) outras mostram que os gramáticos têm também preocupação com regras de discurso — desaconselham os cacófatos, por exemplo;
- d) finalmente, há preocupação com as funções da linguagem, em especial com a expressão clara do pensamento — condenam as ambigüidades.

Para a gramática descritiva, nenhum dado é desqualificado como não pertencendo à língua. Ou seja, em princípio, nenhuma expressão é encarada como erro, o que equivaleria, num outro domínio, à anormalidade. Ao contrário, a gramática descritiva encara — considera um fato a ser descrito e explicado — a língua falada ou escrita como sendo um dado variável (isto é, não uniforme), e seu esforço é o de encontrar as regularidades que condicionam essa variação. Sabe-se hoje que a variação é condicionada tanto por fatores externos à própria língua (geográficos, de faixa etária, de classe social, de sexo, de grau de instrução, de profissão etc.) quanto por fatores internos.

ERRO

A noção mais corrente de erro é a que decorre da gramática normativa: é erro tudo aquilo que foge à variedade que foi eleita como exemplo de boa linguagem.

Na perspectiva da gramática descritiva, só seria erro a ocorrência de formas ou construções que não fazem parte, de maneira *sistemática*, de nenhuma das variantes de uma língua. A adoção do ponto de vista descritivo permite-nos traçar uma diferença que nos parece fundamental: a distinção entre diferença lingüística e erro lingüístico. Diferenças lingüísticas não são erros, são apenas construções ou formas que divergem de um certo padrão.

Por exemplo, há dois tipos de erros ortográficos, ambos fortemente motivados: os que decorrem da falta de correspondência entre sons e letras, mesmo para uma variante padrão de uma região, e os que decorrem da pronúncia variável em regiões ou grupos sociais diferentes.

CONCLUSÕES

GRAMÁTICA

Na metodologia sugerida, ensinar gramática pode continuar a ser um objetivo válido. O que se sugere é que a prioridade a adotar na escola deveria ser a inversa da seguida na apresentação desses conceitos. O mais importante é que o aluno possa vir a dominar o maior número possível de regras, isto é, que se torne capaz de expressar-se nas mais diversas circunstâncias, segundo as exigências e convenções dessas circunstâncias. Nesse sentido, o papel da escola não é ensinar uma variedade *no lugar* da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam *também* as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade, aí incluída, claro, a que é peculiar de uma cultura mais “elaborada”. É um direito elementar do aluno ter acesso aos bens culturais da sociedade, e é bom não esquecer que para muitos esse acesso só é possível através do que lhes for ensinado nos poucos anos de escola.

Se a escola desconsiderar essa riqueza lingüística que a criança traz — seu capital lingüístico, estará pecando pela base, desperdiçando material extremamente relevante. A aceitação de que o objetivo da escola é permitir a aquisição da gramática no sentido 3 compromete a escola com uma metodologia que passa pela exposição constante do aluno ao maior número possível de experiências lingüísticas na variedade padrão. Trocando em miúdos, prioridade absoluta para a leitura, para a escrita, a narrativa oral, o debate e todas as formas de interpretação (resumo, paráfrase etc.). Essas é que são as boas estratégias de ensinar língua — a gramática (excluindo a nomenclatura e a análise sintática e morfológica).

LÍNGUA

O ensino deve dar prioridade à língua como conhecimento interiorizado. No momento em que o aluno começa a reconhecer sua variedade lingüística como *uma variedade entre outras* ele ganha consciência de sua identidade lingüística e se dispõe à observação das variedades que não domina.

REGRA

Costuma-se pensar o ensino da língua como ensino de gramática, e o ensino de gramática como ensino de regras. Pode até ser interessante manter esta fórmula, dando-lhe, porém, um conteúdo novo. Ensinar gramática é ensinar a língua em toda sua variedade de usos, e ensinar regras é ensinar o domínio do uso.

ERRO

Sendo a língua uma realidade essencialmente variável, em princípio não há formas ou expressões intrinsecamente erradas. No entanto, na situação peculiar da escola, onde o aluno está para aprender uma variedade que não domina, ocorrem dois tipos de situação que poderiam ser caracterizados como “erros escolares”: em primeiro lugar, pode ocorrer que o aluno utilize variantes não padrões em situações nas quais a variante padrão seria exigida. Para esse tipo de erros, ortográficos ou gramaticais em sentido mais amplo (concordância, regência etc.), é ingênuo supor que há correção imediata

possível. Ainda mais ingênuo é supor que se eliminam por exercícios. Formas inadequadas desse tipo tenderão a desaparecer com o domínio progressivo da variedade padrão.

Um segundo tipo de “erro escolar” decorre de estar o aluno aprendendo uma variedade nova. Como as variedades novas só se aprendem pela formulação de hipóteses, é possível que algumas das hipóteses que o aluno formula sejam inadequadas. A correção desses erros pode ser feita pela simples apresentação da forma correta.

Levando em conta os três conceitos de gramática apresentados, poder-se-ia fazer uma proposta de ensino de gramática na escola, que consistiria em trabalhar na escola com essas três gramáticas, em ordem de prioridade inversa em relação à ordem de sua apresentação, isto é, privilegiando a gramática internalizada, em seguida, a descritiva e, por último, a normativa.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

CHARAUDEAU, Patrick, MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2006.

DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1988.

FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à Lingüística*. Vol. 1. São Paulo: Contexto, 2002.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, lingüística. In FIORIN, José Luiz. *Introdução à Lingüística*. Vol. 1. São Paulo: Contexto, 2002.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. São Paulo: Contexto, 2006.

COMPLEMENTAR

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação.: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

RESUMO DA ATIVIDADE 1

A fim de levá-lo(a) a refletir sobre a importância de conhecer o fenômeno linguagem – assim como os conceitos de língua e fala – para a sua formação como professor(a) de língua portuguesa, demos início a nossa atividade com a citação de trechos

do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Letras na modalidade a distância. Depois disso, apresentamos as três principais concepções de linguagem adotadas ao longo da história dos estudos lingüísticos: como representação do mundo e do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação. O texto de Luiz Carlos Travaglia foi selecionado para a melhor assimilação desses conceitos. Detivemo-nos à explicação do terceiro e mais contemporâneo dos três conceitos, o de linguagem como forma de interação. Outro texto selecionado, o de Margarida Petter, foi utilizado para estimular a reflexão sobre os conceitos de linguagem, língua e fala. Na sequência, passamos à explicação de como se pode expressar e reconhecer os propósitos comunicativos dos falantes do português em uma situação de interação. Para facilitar a compreensão do conceito de inferência, selecionamos também um fragmento de Fiorin em que o autor fala das tarefas da Pragmática Lingüística. Como leitura complementar, sugerimos o texto de Sírío Possenti, que retoma conceitos importantes para o nosso trabalho na disciplina Estudos da Enunciação, como os de gramática, língua, regra e erro.

O PRINCÍPIO DE COOPERAÇÃO

a t i v i d a d e 2

OBJETIVOS

Ao final desta atividade, você deverá ser capaz de

- identificar, entre as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa, a concepção da linguagem como forma de interação;
- compreender em que sentido se dá a interferência da situação na enunciação;
- conhecer o princípio de cooperação (e os conceitos a ele ligados, como subentendido, pressuposto, implicatura) e a teoria das faces.

A fim de dar continuidade a nossa reflexão sobre o que é a linguagem (e também sobre o que é a língua) e como ela é usada em situações concretas, selecionamos o texto transcrito abaixo, que é um fragmento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1997). Leia-o com atenção.

LINGUAGEM, ATIVIDADE DISCURSIVA E TEXTUALIDADE

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Dessa forma, se produz linguagem tanto numa conversa de bar, entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras, ou ao redigir uma carta – diferentes práticas sociais das quais se pode participar. Por outro lado, a conversa de bar na época atual diferencia-se da que ocorria há um século, por exemplo, tanto em relação ao assunto quanto à forma de dizer, propriamente – características específicas do momento histórico. Além disso, uma conversa de bar entre economistas pode diferenciar-se daquela que ocorre entre professores ou operários de uma construção, tanto em função do registro e do conhecimento lingüístico quanto em relação ao assunto em pauta.

Dessa perspectiva, a língua é um sistema de signos históricos e sociais que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

A linguagem verbal possibilita ao homem representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Possibilita não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunicar idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes.

Essas diferentes dimensões da linguagem não se excluem: não é possível dizer algo a alguém sem ter o que dizer. E ter o que dizer, por sua vez, só é possível a partir

representações construídas sobre o mundo. Também a comunicação com as pessoas permite a construção de novos modos de compreender o mundo, de novas representações sobre ele. A linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento. Produzindo linguagem, aprende-se linguagem.

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos lingüísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se ao discurso propriamente. Em geral, é durante o processo de produção que essas escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente.

INTERAÇÃO VERBAL

Toda e qualquer comunicação que se realiza pela linguagem, tanto as que acontecem na presença (física) como na ausência do interlocutor. É interação verbal tanto a conversação quanto uma conferência ou uma produção escrita, pois todas são dirigidas a alguém, ainda que esse alguém seja virtual.

O trecho dos PCN que acabamos de ler demonstra que as orientações oficiais para o ensino da língua materna partem da concepção interativa da linguagem, que estudamos na Atividade 1. Ele nos leva também a pensar em como a situação comunicativa em que se dá a **interação verbal** interfere e chega a determinar as escolhas que os falantes fazem dos elementos que lhes dispõe a língua portuguesa, para alcançar os seus propósitos comunicativos.

Em trabalhos de autores que se propõem a explicar o jogo da interação, é comum encontrarmos exemplos que são usados para nos levar a compreender a abordagem da língua que é feita por tais estudiosos.

Entre esses autores, José Luiz Fiorin (2002, p. 165) cita, em um de seus artigos, o exemplo abaixo:

Certa ocasião, perguntaram a Sérgio Buarque de Holanda se o Chico Buarque era filho dele e ele respondeu:

– Não, o Chico não é meu filho, eu é que sou pai dele.

E Fiorin explica: “Com efeito, note-se que, do estrito ponto de vista dos valores semânticos das palavras pai e filho, a resposta de Sérgio Buarque de Holanda é um absurdo, pois, se ele é pai do Chico Buarque, este é seu filho. No entanto, na situação específica, o que Sérgio pretendia dizer é que, como o Chico era muito mais famoso do que ele, não era apropriado apresentar o Chico dizendo que era filho do Sérgio, mas que o mais adequado seria dizer que o Sérgio era pai do Chico.”

Um outro exemplo usado pelo autor é o seguinte:

Ela é muito inteligente, apesar de ser mulher.

Segundo Fiorin, um determinado figurão, ao dizer que uma determinada ministra “era mulher e era inteligente e ao ligar as duas afirmações com a expressão **apesar de**, deixou escapar implicitamente seu preconceito contra as mulheres, porque sua frase diz, também implicitamente, que as mulheres não são inteligentes.”

O mesmo autor também utiliza, em outro de seus artigos (2003, p. 161), o exemplo abaixo, retirado de um texto literário (Carroll, Lewis. *As aventuras de Alice*. 3.ed. São Paulo, Summus, p. 182):

– *Vêja, agora a senhora está bem melhor! Mas, francamente, acho que a senhora devia ter uma dama de companhia!*
– *Aceito-a com todo prazer!* – disse a Rainha. – *Dois pence por semana e doce todos os dias.*
Alice não pôde deixar de rir, enquanto respondia: Não estou me candidatando... e não gosto tanto assim de doces.

Observe que, nesse caso, a Rainha entendeu que Alice estava se candidatando ao cargo de que falava, quando, na verdade, esta apenas queria dar-lhe uma sugestão. Mas não podemos dizer que a compreensão da Rainha está errada, pois ela, como falante da língua, sabe, mesmo que intuitivamente, da possibilidade de Alice ter essa intenção.

Os exemplos acima nos mostram que,

- 1) para compreendermos construções linguísticas feitas em situações de fala concretas, precisamos de (e ativamos) mais do que o conhecimento das regras da língua;
- 2) ao dizermos algo, podemos comunicar conteúdos que não estão explicitados no que dizemos e
- 3) como falantes de uma língua, estamos sempre procurando perceber a intenção que o nosso interlocutor tem ao nos dizer algo.

Como disse Fiorin sobre a resposta de Sérgio Buarque de Holanda, no primeiro exemplo, se levarmos em consideração apenas o valor semântico das palavras “pai” e “filho”, chegaremos à conclusão de que Sérgio não respondeu adequadamente à pergunta de seu interlocutor. É o fato de termos informações sobre quem são as pessoas sobre as quais se fala no diálogo que nos ajuda a entender o enunciado produzido pelo pai de Chico.

A compreensão do que o interlocutor diz se deve também, portanto, à obediência a um conjunto de regras que compõem uma espécie de acordo tácito que há entre os interactantes. Trata-se do princípio de cooperação, que passamos a explicar agora.

Um dos autores que tentam explicar como se dá tal acordo é Dominique Maingueneau (2002, p. 31-34). Para melhor compreender o princípio de cooperação, leia com atenção o fragmento abaixo, que se encontra nessa obra de Maingueneau:

O princípio de cooperação

Um conjunto de normas

(...) Para construir uma interpretação, o destinatário deve supor que o produtor do enunciado respeita certas “regras do jogo”: por exemplo, que o enunciado é “sério”, que foi produzido com a intenção de comunicar algo que diz respeito àqueles a quem é dirigido. Evidentemente, a característica de ser sério não está no enunciado, mas é uma condição para uma interpretação correta: até prova em contrário, se vejo uma placa com a proibição de fumar em uma sala de espera, vou presumir que o aviso é para valer. Não posso retrair a história dessa placa para ter certeza: o simples fato de entrar num processo de comunicação verbal implica que se respeitem as regras do jogo. Isso não se faz por intermédio de um contrato explícito, mas por um acordo tácito, inseparável da atividade verbal. Entra em ação um saber mutuamente conhecido: cada um postula que seu parceiro aceita as regras e espera que o outro as respeite. Essas regras não são obrigatórias e inconsistentes como as da sintaxe e da morfologia, são convenções tácitas.

Essa problemática foi introduzida na década de 60 por um filósofo da linguagem, o americano Paul Grice, com o nome de “máximas conversacionais”, que na França se prefere denominar leis do discurso. Tais “leis” que desempenham um papel considerável na interpretação dos enunciados são um conjunto de normas que cabe aos interlocutores respeitar, quando participam de um ato de comunicação verbal. Grice coloca essas leis na dependência de uma lei superior, que ele chama de princípio de cooperação.

(...)

Em virtude desse princípio, os parceiros devem compartilhar um certo quadro e colaborar para o sucesso dessa atividade comum que é a troca verbal, em que cada um reconhece seus próprios direitos e deveres, assim como os do outro.

Esse princípio adquire todo seu peso nas conversações, quando os interlocutores (dois ou mais) estão em contato direto e interagem continuamente um com o outro. Mas as leis do discurso valem também para qualquer outro tipo de enunciação, até mesmo para a escrita, em que a situação de recepção é distinta da situação de produção.

Os subentendidos

As leis do discurso não são normas de uma conversação ideal, mas regras que desempenham um papel crucial no processo de compreensão dos enunciados. Pelo simples fato de serem supostamente conhecidas pelos interlocutores, elas permitem a transmissão de conteúdos **implícitos**.

Vamos supor que, em vez de “Não fumar”, tivéssemos um cartaz que dissesse *Não sonhar*, na parede da sala de espera de um renomado guru indiano. Essa proibição parece estranha; entretanto, o leitor provavelmente não vai se prender a um diagnóstico de estranheza, mas vai desenvolver um raciocínio do seguinte tipo:

O autor desse enunciado disse *Não sonhar*. Não tenho o direito de pensar que ele não respeita o princípio de cooperação. De acordo com esse princípio, todo enunciado deve apresentar um certo interesse para aquele a quem é dirigido; o autor desse cartaz sabe disso e sabe também que os que o lerem também o sabem. Suponho, portanto, que, se ele infringiu a lei segundo a qual os enunciados devem ser do interesse do destinatário, foi somente como disfarce. Na verdade, esse enunciado tem seu interesse, mas de uma outra maneira: não devemos nos fixar em seu conteúdo literal, mas procurar uma outra interpretação compatível com o princípio segundo o qual os enunciados têm algum interesse para seus destinatários. Como o autor do cartaz não fez nada para que eu me atenha ao seu conteúdo literal, ele quer que eu chegue a esse raciocínio.

Assim, o leitor será levado a **inferir** uma proposição implícita, denominada implicatura, baseando-se no postulado de que as leis do discurso são respeitadas pelo autor do cartaz. Como se trata de um grande guru indiano, tentará chegar a uma implicatura compatível com o que conhece da doutrina do grande guru. Nesse caso, o princípio de cooperação foi respeitado pelo enunciador, mas de uma maneira indireta: o guru me transmite uma mensagem que me diz respeito, mas esse conteúdo não me é acessível imediatamente; tal conteúdo está implícito e preciso inferi-lo do enunciado escrito.

Esse tipo de implícito que se evidencia pelo confronto do enunciado com o contexto de enunciação, postulando-se que as leis do discurso são respeitadas, é denominado **subentendido**. Em geral, opõe-se o subentendido a um outro tipo de implícito, os **pressupostos**, que vêm inscritos no enunciado. Por exemplo, a partir de

Paul deixou de fumar na sala de espera.

pode-se tirar o pressuposto de que antes ele fumava. Esse conteúdo implícito está no enunciado, mas subtraindo-se a qualquer contestação, como se tratasse de uma evidência.

As três dimensões da comunicação verbal

O princípio da “cooperação” é apenas uma das formas de exprimir algo que é constitutivo da comunicação verbal e que muitos outros teóricos das últimas décadas do século XX elaboraram sob denominações variadas. Patrick Charaudeau, por exemplo, vê na base de todo exercício da palavra um “contrato de comunicação” que implica:

- a existência de *normas*, de convenções aceitas pelos participantes, para reger a comunicação (...);
- um *reconhecimento mútuo* dos participantes, de seus papéis e do quadro de sua comunicação.

Se o princípio de cooperação foi compreendido, sabemos agora que, ao interagir, fazemos parte de um jogo social, que, como todo jogo, pressupõe a existência de regras, que, por sua vez, devem ser seguidas pelos “jogadores”. Isso reforça a idéia de que o sucesso da interação depende de todos os envolvidos, desde que estes aceitem participar desse jogo, que é a interação.

Existe um conhecido provérbio popular que afirma o seguinte: “quem vê cara não vê coração”. No jogo interativo, cada participante tem duas “faces”. Uma, por corresponder a um universo íntimo, é obscura, pouco penetrável: é a chamada *face negativa*. A outra, diferentemente, é colocada à mostra, transparece em âmbito social: é a *face positiva*.

O fato de os interlocutores terem essas duas faces está diretamente ligado ao processo de construção de imagens, por meio das quais são atribuídos valores éticos, morais e sociais aos indivíduos de convívio comum. Essas imagens podem ser boas ou más e dependem do comportamento, da ação de cada um em sua comunidade. Logo, o homem tende a uma construção social de uma face positiva, o que lhe garante *status* e valorização.

O dito popular de que estamos falando, além de presumir a existência de duas faces, também expressa a idéia de que nunca (ou dificilmente) se pode conhecer de modo pleno esses dois lados do ser humano – sempre há um que se esconde. Semelhantemente a uma moeda, que, enquanto pode ser vista de um lado, deixa invisível o outro.

A existência dessas duas faces em cada interactante se torna mais perceptível a partir do momento em que se observam as relações sociais estabelecidas, principalmente, por meio da interação comunicativa entre estes. É aqui que se processa, por intermédio das ações, o jogo entre o “ser” e o “parecer”, colocados no nível de “verdade” *versus* “mentira”, em que há manifestação e imanência, respectivamente.

É em meio a esse truncado jogo de “preserve-se quem puder” que surge o uso da linguagem, um jogo que, como o primeiro, está submetido a regras e que, ironicamente, é o que torna real a existência das faces negativa e positiva.

Se o homem precisa se comunicar, ao mesmo tempo em que também sente a necessidade de se preservar, como seres humanos que somos, usamos nossos atos em benefício próprio, visto que interagimos e, nesse processo, buscamos edificar uma imagem nossa perante os outros. Por isso, guardamos a concepção de que não devemos usar a linguagem como arma contra nós mesmos. Daí se estabelece, por convenções sociais implícitas, que não se pode ferir a face que os outros mostram (ou escondem), sob pena de estarmos colocando as nossas próprias em perigo. É nesse ponto que devemos ter cuidado, pois todo ato de comunicação está sujeito a constituir uma ameaça a qualquer uma das faces (positiva ou negativa) dos interlocutores.

Desse modo, a preservação das faces é uma lei constante em qualquer ato comunicativo, salvo naqueles em que o objetivo é realmente agredir o outro. Portanto, tudo que se faça – ou se diga – deve convergir para o ideal de uma boa convivência, principalmente, se tivermos em mente convencer o outro e fazê-lo aceitar o que dizemos – ou fazemos – por parte do outro. Queremos ser reconhecidos e aceitos pelo outro e isso só é possível se velarmos uma face e revelarmos a outra. Mas para além disso está a necessidade de levarmos o outro a entender que aquilo que mostramos é a verdade.

Nas situações concretas de comunicação, a teoria do verso e reverso se materializa e as falas ameaçadoras partem das mais diversas construções lingüísticas. É por isso que, mesmo nas conversas mais informais, as pessoas prezam a intimidade dos outros ou a própria, numa tentativa de resguardar sua face negativa e reiterar, perante a sociedade, a sua face positiva.

Para finalizar, apresentamos, a seguir, outro fragmento de Maingueneau (2002, p. 37-40), em que o autor explica a teoria das faces, que acabamos de comentar. Leia-o com atenção.

A preservação das faces

Face positiva e negativa

Como a comunicação verbal é também uma relação social, ela se submete como tal às regras que costumamos chamar de polidez. Transgredir uma lei do discurso (falar fora do assunto, ser hermético, não dar as informações solicitadas etc.) é se expor a ser chamado de “mal educado”. O simples fato de dirigir a palavra a alguém, de monopolizar sua atenção, já é uma intrusão no seu espaço, um ato potencialmente agressivo. Esses fenômenos de polidez estão integrados na teoria denominada “das faces”, desenvolvida desde o final dos anos setenta principalmente por P. Brown e S. Levinson, que se inspiraram no sociólogo americano E. Goffman.

Nesse modelo, considera-se que todo indivíduo possui duas *faces*; o termo “face” deve aqui ser tomado no sentido que este termo possui numa expressão como “perder a face”:

- uma **face negativa**, que corresponde ao “território” de cada um (seu corpo, sua intimidade etc.);
- uma **face positiva**, que corresponde à “fachada” social, à nossa própria imagem valorizante que tentamos apresentar aos outros.

Como a comunicação verbal pressupõe no mínimo dois participantes, existem, no mínimo, *quatro* faces envolvidas na comunicação: a face positiva e a negativa de cada um dos interlocutores.

Todo ato de enunciação pode constituir uma **ameaça** para uma ou várias dessas faces: dar uma ordem valoriza a face positiva do locutor, desvalorizando a do interlocutor; dirigir a palavra a um desconhecido ameaça a face negativa do destinatário (é uma intrusão no seu território), mas também a face positiva do locutor (que pode ser visto como sendo excessivamente desinibido). Podem-se então distinguir:

- as falas ameaçadoras para a face positiva do locutor: admitir um erro, desculpar-se etc., que representam atos humilhantes;
- as falas ameaçadoras para a face negativa do locutor: a promessa, por exemplo, compromete o sujeito a realizar atos que demandarão tempo e energia;
- as falas ameaçadoras para a face positiva do destinatário: a crítica, o insulto etc.;
- as falas ameaçadoras para a face negativa do destinatário: perguntas indiscretas, conselhos não solicitados, ordens etc.

Visto que uma mesma fala pode ameaçar uma face com o intuito de preservar uma outra, os interlocutores são constantemente levados a buscar um acordo, a negociar. Eles devem efetivamente procurar um meio de preservar suas próprias faces sem ameaçar a de seu parceiro. Desenvolve-se, então, todo um conjunto de estratégias discursivas para encontrar um ponto de equilíbrio entre essas exigências contraditórias.

Onde ninguém é preguiçoso

Consideremos, então, esse primeiro parágrafo de um anúncio publicitário para o uísque Jack Daniel's: acima do texto há uma foto onde se vê, sentado perto de um grande barril de álcool, em ambiente semi-escuro, um operário tomando café:

NA HORA DO PRIMEIRO CAFEZINHO..., o senhor McGee já produziu mais do que a maioria de nós em um único dia.

Esse texto procura apresentar McGee como o empregado modelo da destilaria Jack Daniel's. Se estivesse escrito “a maioria de vocês”, a face positiva de Jack Daniel's seria valorizada (levantar cedo é uma prova de disposição para o trabalho), mas a face positiva do leitor estaria ameaçada, uma vez que a impressão seria a de que os compradores potenciais do produto são preguiçosos. Escrevendo “a maioria de nós”, o texto tenta um meio-termo: a face positiva da empresa é valorizada por intermédio de seu empregado modelo, mas o “nós” generalizante inclui o locutor da publicidade no conjunto daqueles que não se levantam cedo. Esse meio-termo, no entanto, tem um preço: pode ameaçar a face positiva do locutor, isto é, a empresa Jack Daniel's, que pode dar a impressão de só empregar funcionários não muito esforçados. Esse conflito é resolvido no parágrafo seguinte:

Richard McGee levanta-se muito antes do amanhecer. No frescor e no silêncio das manhãs do Tennessee, ele rola os pesados barris de Jack Daniel's através dos armazéns de envelhecimento. Lentamente; no seu ritmo; sempre o mesmo. Na destilaria Jack Daniel's, nunca fazemos nada com pressa.

Pela passagem de um “nós” generalizante a um “nós” que se refere somente aos empregados da empresa, a frase “na destilaria Jack Daniel's, nunca fazemos nada com pressa” permite eliminar a idéia de que os empregados não gostam de trabalhar cedo. Agora, as qualidades de McGee são as mesmas que as de seus colegas e não há mais ameaça para a face positiva do leitor.

Como vimos em alguns dos exemplos aqui comentados, nem sempre o sentido do enunciado está explicitado em sua superfície. Nesse caso, o interlocutor é levado a fazer deduções, a partir da forma do enunciado, com base no princípio de cooperação que rege a eficiência e a aceitabilidade normal da interação. É o que acontece, por exemplo, quando alguém diz *A porta está aberta* com a intenção de pedir ao interactante que feche a porta. Pode-se dizer, então, que o enunciado em questão implica um pedido, ou seja, o que o enunciatário quer mesmo é pedir ao enunciatário que feche a porta. Pode-se dizer, ainda, que esse sentido – “feche a porta” – está implícito.

Há duas maneiras de veicular conteúdos implícitos, isto é, há dois tipos de implícito: o pressuposto e o subentendido.

Pressuposição é o nome dado à relação de sentido que se estabelece entre o que se diz com determinado enunciado e aquilo que esse enunciado deixa dizer. O conteúdo pressuposto de um enunciado é aquilo que o falante assume ao enunciar, sendo o enunciado em si o conteúdo posto. Por exemplo: ao dizer “*O Paulo não entendeu que aquilo não tinha nada a ver com ele*” (conteúdo posto) o enunciatário assume que “aquilo não tinha nada a ver com ele” (conteúdo pressuposto).

Outro exemplo: do enunciado *Paulo parou de fumar* entende-se que 1) “Paulo não fuma mais” e que 2) “Paulo fumava”. O primeiro conteúdo corresponde à informação contida no sentido literal do enunciado: o conteúdo posto. O segundo conteúdo corresponde à informação que pode ser inferida da enunciação dessa sentença: o conteúdo pressuposto.

Pode-se dizer, assim, que a compreensão do conteúdo pressuposto depende, em princípio, do conhecimento que o falante possui da língua em que ocorre a interação. Então, para compreender que Pedro fumava, o falante da língua recorre ao próprio conhecimento que ele tem do funcionamento dessa língua.

O conteúdo que é subentendido a partir da enunciação de uma sentença está relacionado aos efeitos de sentido que decorrem da reflexão sobre as razões dessa enunciação, ou seja, é o que acontece quando o enunciatário se pergunta por que o enunciatário disse o que disse e considera este(s) motivo(s) para enunciar como parte(s) integrante(s) do que ele enunciou.

Um exemplo interessante para ajudar a compreender o conceito de subentendido pode ser o do seguinte texto, veiculado em *out doors* de São Paulo em época de chuvas, quando estas costumam causar muitos transtornos à população: *Eles blá, blá, blá e nós glub, glub, glub. Chega de enchente.*

Observe que, apelando para o seu conhecimento de mundo, não é difícil a um falante nativo do português entender que a intenção do enunciatário é protestar contra a falta de atitude do poder público diante dos problemas causados pelas chuvas. Para compreender isso, ele leva em consideração, por exemplo, que a expressão “blá, blá,

blá” denota o discurso vazio, sem conteúdo e sem veracidade feito por governantes e que a expressão “glub, glub, glub” se refere à submersão do povo (o prejudicado) nas águas das chuvas.

Diferentemente do que acontece no caso do pressuposto, para compreender o conteúdo subentendido, o falante recorre, além do conhecimento da língua, ao seu conhecimento de mundo.

EXERCÍCIOS

1- Com o objetivo de mostrar que você compreendeu bem o conceito de implícito, comentado por Maingueneau, apresente a seus colegas e ao seu tutor um exemplo de cada um dos tipos de implícito: subentendido e pressuposto.

2- Com base no texto de Maingueneau, selecione em jornais e revistas, um texto publicitário que sirva como exemplo de tentativa de preservação de faces. O anúncio que você escolher deverá ser apresentado, no próximo encontro, aos colegas e ao seu tutor. Não se esqueça de preparar uma boa argumentação para convencê-los de que o anúncio selecionado é mesmo um exemplo de ocorrência daquilo de que trata a teoria das faces.

LEITURA COMPLEMENTAR

O texto abaixo, de Bárbara Weedwood (2002, p. 125-143), apresenta uma síntese do percurso seguido pela Lingüística no século XX. Nele, a autora fala dos mais importantes momentos, autores e princípios propostos pela ciência nesse período. Consideramos que a leitura desse texto, que faz uma abordagem histórica dos estudos lingüísticos, o(a) ajudará a compreender muitos dos termos que empregamos até aqui e que empregaremos nas próximas atividades de Estudos da Enunciação. Além disso, a leitura poderá ajudar a compreender a evolução dos estudos lingüísticos e seu momento atual. Devido a sua extensão, o texto será dividido em duas partes. A sua continuação constará, também como leitura complementar, da Atividade 3.

A lingüística no século XX

Na lingüística do século XX, vamos encontrar a mesma tensão das épocas anteriores entre o foco “universalista” e o foco “particularista” na abordagem dos fenômenos da língua e da linguagem. Esta tensão aparece explicitamente nas dicotomias de Saussure (*langue* e *parole*; significado e significante) e de Chomsky (competência e desempenho; estrutura profunda e estrutura de superfície), sendo

que em ambos os autores o objetivo da lingüística é definido pelo viés do elemento “abstrato”, “universalista”, “sistêmico”, “formal” (a *langue* para Saussure, a *competência* para Chomsky), no que serão duramente criticados já no último quartel do século pelos lingüistas e filósofos da linguagem que se dedicarão à abordagem funcionalista da língua e aos aspectos pragmáticos do *uso* da língua, bem como pelos defensores da língua como uma *atividade social*, sujeita portanto à pressão da *ideologia*.

Também é no século XX que, ao lado dos estudos que chamamos de *microlingüística*, surgirão grandes campos de investigação em níveis que ultrapassam o chamado “núcleo duro” da lingüística e avançam em direção a uma interdisciplinaridade crescente, a uma intersecção com a filosofia e com outras ciências humanas como a sociologia, a antropologia, a psicologia, a neurociência, a semiologia etc. (...)

1. O estruturalismo

O termo estruturalismo tem sido usado como um rótulo para qualificar certo número de diferentes escolas de pensamento lingüístico e é necessário fazer ver que ele tem implicações um tanto diferentes segundo o contexto em que é empregado. Convém, antes de tudo, traçar uma ampla distinção entre o estruturalismo europeu e o americano e, em seguida, tratá-los separadamente.

1.1 A lingüística estrutural na Europa

É comum dizer que a lingüística estrutural na Europa começa em 1916, com a publicação póstuma (...) do *Curso de Lingüística Geral* de Ferdinand de Saussure. (...) O estruturalismo de Saussure pode ser resumido em duas dicotomias (...): (1) *langue* em oposição a *parole* e (2) forma em oposição a substância. Embora *langue* signifique “língua” em geral, , como termo técnico saussuriano fica mais bem traduzido por “sistema lingüístico” e designa a totalidade de regularidades e padrões de formação que subjazem aos enunciados de uma língua. O termo *parole*, que pode ser traduzido por “comportamento lingüístico”, designa os enunciados reais. Segundo Saussure, assim como duas interpretações de uma peça musical feitas por orquestras diferentes em ocasiões diferentes vão diferir numa série de detalhes e, todavia, serão identificáveis como interpretações da mesma peça, assim também dois enunciados podem diferir de várias maneiras e, contudo, ser reconhecidos como ilustrações, em certo sentido, do mesmo enunciado. O que as duas interpretações musicais e os dois enunciados têm em comum é uma identidade de forma, e esta forma, ou estrutura, ou padrão, é em princípio independente da substância, ou “matéria bruta”, sobre a qual é imposta. “Estruturalismo”, no sentido europeu, então, é um termo que se refere à visão de que existe uma estrutura relacional abstrata que é subjacente e deve ser distinguida dos enunciados reais – um sistema que subjaz ao comportamento real – e de que ela é o objeto primordial de estudo do lingüista.

Dois pontos importantes sobressaem aqui: primeiro, que a abordagem estrutural não fica, em princípio, restrita à lingüística sincrônica; segundo, que o estudo do significado tanto quanto o estudo da fonologia e da sintaxe, pode ter uma orientação estrutural. Em ambos os casos, “estruturalismo” se opõe a “atomismo” na literatura européia. Foi Saussure quem traçou a distinção terminológica entre lingüística

sincrônica e diacrônica no *Curso*. Apesar da orientação indubitavelmente estruturalista de seu trabalho anterior no campo histórico-comparativo, ele sustentou que, enquanto a lingüística sincrônica devia lidar com a estrutura do sistema de uma língua num ponto específico do tempo, a lingüística diacrônica devia se preocupar com o desenvolvimento histórico de elementos isolados – devia ser atomística. Quaisquer que sejam as razões que tenham levado Saussure a assumir essa postura bastante paradoxal, sua doutrina neste ponto não foi aceita de modo geral, e os estudiosos logo começaram a aplicar os conceitos estruturais ao estudo diacrônico das línguas.

Entre as mais importantes das diversas escolas de lingüística estrutural surgidas na Europa na primeira metade do século XX se destacam a Escola de Praga, cujos representantes mais notáveis foram Nikolai Sergeievitch Trubetzkoy (1890-1938) e Roman Jakobson (1896-1982), ambos russos emigrados, e a Escola de Copenhague (ou glossemática), que girou em torno de Louis Hjelmslev (1899-1965). John Rupert Firth (1890-1960) e seus seguidores, às vezes citados como Escola de Londres, foram menos saussurianos em suas abordagens, mas, num sentido mais geral do termo, seus estudos também podem ser descritos apropriadamente como lingüística estrutural.

1.2 A lingüística estrutural nos Estados Unidos

O estruturalismo americano e o europeu compartilharam um bom número de características. Ao insistir na necessidade de tratar cada língua como um sistema mais ou menos coerente e integrado, os lingüistas europeus e americanos daquele período tenderam a enfatizar, senão a exagerar, a incomparabilidade estrutural das línguas individuais. Havia razões especialmente boas para assumir este ponto de vista, dadas as condições em que a lingüística americana se desenvolveu a partir do final do século XIX. Havia centenas de línguas indígenas americanas que nunca tinham sido descritas. Muitas delas eram faladas por somente um punhado de falantes e, se não fossem registradas antes de se extinguir, ficariam permanentemente inacessíveis. Sob tais circunstâncias, lingüistas como Franz Boas (1858-1942) estavam menos preocupados com a construção de uma teoria geral da estrutura da linguagem humana do que na prescrição de firmes princípios metodológicos para a análise de línguas pouco familiares. Receavam também que a descrição dessas línguas ficasse distorcida se fossem analisadas à luz das categorias derivadas da análise das línguas indo-europeias mais familiares.

Depois de Boas, os dois lingüistas americanos mais influentes foram Edward Sapir (1884-1939) e Leonard Bloomfield (1887-1949). Tal como seu mestre Boas, Sapir estava perfeitamente à vontade na antropologia e na lingüística, e a junção destas disciplinas tem perdurado até hoje em várias universidades americanas. Boas e Sapir eram muito atraídos pela visão humboldtiana da relação entre linguagem e pensamento, mas coube a um dos discípulos de Sapir, Benjamin Lee Whorf (1897-1941), apresentar esta relação numa forma suficientemente desafiadora para atrair a atenção geral do mundo intelectual. Desde a republicação dos ensaios mais importantes de Whorf em 1956, a tese de que a linguagem determina a percepção e o pensamento tem sido conhecida como a “hipótese Sapir-Whorf”.

O trabalho de Sapir sempre exerceu atração sobre os lingüistas americanos com maior inclinação antropológica. Mas foi Bloomfield quem preparou o caminho

para a fase posterior do que hoje é considerado como a manifestação mais distintiva do estruturalismo americano. Quando publicou seu primeiro livro em 1914, Bloomfield estava fortemente influenciado pela psicologia da linguagem de Wundt. Em 1933, porém, publicou uma versão profundamente revista e ampliada com um novo título, *Language*. Este livro dominou os estudos da área durante os trinta anos seguintes. Nele, Bloomfield adotou explicitamente uma abordagem behaviorista do estudo da língua, eliminando, em nome da objetividade científica, toda referência a categorias mentais ou conceituais. Teve amplas consequências sua adoção da teoria behaviorista da semântica, segundo a qual o significado é simplesmente a relação entre um estímulo e uma reação verbal. Como a ciência ainda estava muito distante de ser capaz de explicar de forma abrangente a maioria dos estímulos, nenhum resultado importante ou interessante poderia ser esperado, por muito tempo ainda, do estudo do significado, e era preferível, tanto quanto possível, evitar basear a análise gramatical de uma língua em considerações semânticas. Os seguidores de Bloomfield levaram ainda mais adiante a tentativa de desenvolver métodos de análise lingüística que não fossem baseados na semântica. Assim, um dos aspectos mais característicos do estruturalismo americano pós-bloomfieldiano foi seu completo desprezo pela semântica.

Outro aspecto característico, e que seria muito criticado por Chomsky, foi a sua tentativa de formular uma série de “procedimentos de descoberta” – procedimentos que poderiam ser aplicados mais ou menos mecanicamente a textos e poderiam gerar uma descrição fonológica e sintática apropriada da língua dos textos. O estruturalismo, neste sentido mais restrito do termo, está representado, com diferenças de ênfase ou detalhe, nos mais importantes livros publicados nos Estados Unidos durante a década de 1950.

2. A gramática gerativo-transformacional

Em 1957, Avram Noam Chomsky (nascido em 1928), professor do MIT (Massachusetts Institute of Technology), publicou o livro *Syntactic Structures*, que veio a se tornar um divisor de águas na lingüística do século XX. Nesta obra, e em publicações posteriores, ele desenvolveu o conceito de uma *gramática gerativa*, que se distanciava radicalmente do estruturalismo e do behaviorismo das décadas anteriores. Chomsky mostrou que as análises sintáticas da frase praticadas até então eram inadequadas em diversos aspectos, sobretudo porque deixavam de levar em conta a diferença entre os níveis “superficial” e “profundo” da estrutura gramatical. No nível de superfície, enunciados como *John is eager to please* (“João está ávido por agradar”) e *John is easy to please* (“João é fácil de agradar”) podem ser analisados de maneira idêntica; mas do ponto de vista de seu significado subjacente, os dois enunciados divergem: no primeiro, John quer agradar alguém; no segundo, alguém está envolvido em agradar John. Um dos objetivos principais da gramática gerativa era oferecer um meio de análise dos enunciados que levasse em conta este nível subjacente da estrutura.

Para alcançar esse objetivo, Chomsky traçou uma distinção fundamental (semelhante à dicotomia *langue-parole* de Saussure) entre o conhecimento que uma pessoa tem das regras de uma língua e o uso efetivo dessa língua em situações reais. Àquele conhecimento ele se referiu como *competência* (*competence*) e ao uso como *desempenho* (*performance*). A lingüística, argumentou Chomsky, deveria ocupar-se com o estudo

da competência, e não restringir-se ao desempenho – algo que era característico dos estudos lingüísticos anteriores em sua dependência de amostras (ou *corpora*) de fala (por exemplo, na forma de uma coleção de fitas gravadas). Tais amostras eram inadequadas porque só podiam oferecer uma fração ínfima dos enunciados que é possível dizer numa língua; também continham diversas hesitações, mudanças de plano e outros erros de desempenho. Os falantes usam sua competência para ir muito além das limitações de qualquer *corpus*, sendo capazes de criar e reconhecer enunciados inéditos, e de identificar erros de desempenho. A descrição das regras que governam a estrutura desta competência era, portanto, o objetivo mais importante.

As propostas de Chomsky visavam a descobrir as realidades mentais subjacentes ao modo como as pessoas usam a língua(gem): a competência é vista como um aspecto de nossa capacidade psicológica geral. Assim, a lingüística foi encarada como uma disciplina mentalista – uma visão que contrastava com o viés behaviorista da lingüística feita na primeira metade do século XX e que se vinculava aos objetivos de vários lingüistas mais antigos, como os gramáticos de Port-Royal. Também se defendia que a lingüística não deveria se limitar simplesmente à descrição da competência. A longo prazo, havia um alvo ainda mais ambicioso: oferecer uma gramática capaz de avaliar a adequação de diferentes níveis de competência, e ir além do estudo das línguas individuais para chegar à natureza da linguagem humana como um todo (pela descoberta dos “universais lingüísticos”). Deste modo, esperava-se, a lingüística poderia dar uma contribuição a nosso entendimento da natureza da mente humana.

A essência da abordagem foi sintetizada por Chomsky num livro de 1986 (*Knowledge of Language*) como uma resposta para a seguinte pergunta: “Como é possível que os seres humanos, cujos contatos com o mundo são breves, pessoais e limitados, sejam ainda assim capazes de conhecer tanto quanto conhecem?” Pelo estudo da faculdade humana da linguagem, deveria ser possível mostrar como uma pessoa constrói um sistema de conhecimento a partir da experiência diária e, assim, dar algum passo na direção da solução deste problema.

Um aspecto importante da proposta de Chomsky foi o aparato técnico que ele elaborou para tornar explícita a noção de competência – o sistema de regras e símbolos que oferece uma representação formal da estrutura sintática, semântica e fonológica dos enunciados. Uma noção primordial – a regra transformacional – fez com que essa abordagem fosse designada comumente como *gramática transformacional*. A partir da década de 1950, boa parte da lingüística se encarregou de desenvolver a forma das gramáticas gerativas, e a teoria original já foi reformulada diversas vezes. Durante o mesmo período, também houve várias propostas de modelos de análise gramatical alternativos aos expostos por Chomsky e seus seguidores, algumas das quais têm recebido considerável apoio.

3. Reação às idéias de Chomsky

O efeito das idéias de Chomsky tem sido fenomenal. Não é exagero dizer que não existe nenhuma questão teórica importante na lingüística de hoje que não seja debatida nos termos em que Chomsky optou por defini-la, e cada escola de lingüística tende a definir sua posição em relação à dele. Não só por suas idéias

acerca da linguagem, mas igualmente por sua atuação política de crítico radical do imperialismo norte-americano, Chomsky é um dos pensadores mais importantes da história contemporânea. Estatísticas mundiais revelam que ele se encontra entre os dez autores mais citados em todas as ciências humanas (à frente de Hegel e Cícero e depois de Marx, Lênin, Shakespeare, a Bíblia, Aristóteles, Platão e Freud, nesta ordem).

Entre as escolas rivais do gerativismo estão a tagmêmica, a gramática estratificacional e a Escola de Praga. A tagmêmica é o sistema de análise lingüística desenvolvida pelo lingüista americano Kenneth L. Pike e seus colaboradores em conexão com seu trabalho de tradutores da Bíblia. Suas bases foram lançadas durante os anos 1950, quando Pike se distanciou, em vários aspectos, do estruturalismo pós-bloomfieldiano, e desde então têm sido progressivamente elaboradas. A análise tagmêmica tem sido usada para analisar um grande número de línguas até então não registradas, sobretudo na América Central e do Sul e na África ocidental.

A gramática estratificacional, desenvolvida nos Estados Unidos pelo lingüista Sydney M. Lamb, tem sido vista por alguns lingüistas como uma alternativa à gramática transformacional. Ainda não totalmente exposta ou exemplificada de modo abrangente na análise de línguas diferentes, a gramática estratificacional talvez seja mais bem caracterizada como uma modificação radical da lingüística pós-bloomfieldiana, mas tem diversos traços que a ligam ao estruturalismo europeu.

A Escola de Praga foi mencionada anteriormente por sua importância no período imediatamente posterior à publicação do *Curso* de Saussure. Várias de suas idéias características (em particular, a noção de traços distintivos em fonologia) foram assumidas por outras escolas. Mas tem havido muito desenvolvimento ulterior na abordagem funcional da frase, uma herança de Praga. O trabalho de M. A. K. Halliday (nascido em 1925) na Inglaterra se inspirou originalmente na obra de Firth (já citado), mas Halliday ofereceu uma teoria mais sistemática e abrangente da estrutura da língua que a de Firth. A teoria de Halliday recebe a designação de *lingüística sistêmica* e vem sendo desenvolvida desde os anos 1960. Nela, a gramática é vista como uma rede de “sistemas” de contrastes inter-relacionados; dá-se particular atenção aos aspectos semânticos e pragmáticos da análise, e também ao modo como a entonação é usada na expressão do significado.

4. A Escola de Praga e o funcionalismo

O que hoje é designado em geral como Escola de Praga compreende um grupo bastante amplo de pesquisadores, sobretudo europeus, que, embora possam não ter sido membros diretos do Círculo Lingüístico de Praga, se inspiraram no trabalho de Vilém Mathesius, Nikolai Trubetskoy, Roman Jakobson e outros estudiosos baseados em Praga na década que antecedeu a II Guerra Mundial.

O aspecto mais característico da Escola de Praga é sua combinação de estruturalismo com funcionalismo. Este último termo (tal como “estruturalismo”) tem sido usado numa variedade de sentidos na lingüística. Aqui ele deve ser entendido como implicando uma apreciação da diversidade de funções desempenhadas pela língua e um reconhecimento teórico de que a estrutura das línguas é, em grande parte, determinada pelas suas funções características. O funcionalismo, tomado neste sentido, se manifesta em muitos dos postulados mais específicos da doutrina da Escola de Praga.

Uma célebre análise funcional da linguagem que, embora não oriunda de Praga, teve muita influência ali, foi a do psicólogo alemão Karl Bühler, que reconheceu três tipos gerais de funções desempenhadas pela língua(gem): *Darstellungsfunktion*, *Kundgabefunktion* e *Appellfunktion*. Esses termos podem ser traduzidos, no atual contexto, por função cognitiva, função expressiva e função conativa (ou instrumental). A função cognitiva da linguagem se refere a seu emprego para a transmissão de informação factual; por função expressiva se entende a indicação da disposição de ânimo ou atitude do locutor (ou escritor); e por função conativa da linguagem se entende seu uso para influenciar a pessoa com quem se está falando, ou para provocar algum efeito prático. Alguns pesquisadores vinculados à Escola de Praga sugeriram que essas três funções correspondem, em várias línguas, ao menos parcialmente, às categorias gramaticais de modo e pessoa. A função cognitiva é desempenhada caracteristicamente pelos enunciados não-modais de 3ª pessoa (isto é, enunciados no modo indicativo, que não fazem uso de verbos modais como *poder*, *dever*); a função expressiva, por enunciados na 1ª pessoa no modo subjuntivo ou optativo, e a função conativa por enunciados de 2ª pessoa no imperativo. A distinção funcional dos aspectos cognitivo e expressivo também foi aplicada pelos lingüistas da Escola de Praga em seu trabalho sobre estilística e crítica literária. Um de seus princípios-chave é o de que a língua está sendo usada poeticamente ou esteticamente quando predomina o aspecto expressivo, e de que é típico da função expressiva da linguagem manifestar-se na forma de um enunciado e não simplesmente nos significados das palavras que o compõem.

A Escola de Praga é mais conhecida por seu trabalho na fonologia. Diferentemente dos fonologistas americanos, Trubetzkoy e seus colaboradores não consideram o fonema como unidade mínima de análise. Em vez disso, definem o fonema como feixe de traços distintivos. Por exemplo, em português, /b/ difere de /p/ da mesma maneira como /d/ difere de /t/ e /g/ de /k/. De que modo exato eles diferem em termos de sua articulação é uma questão complexa. Para simplificar, pode-se dizer que existe um único traço, cuja presença distingue /b/, /d/ e /g/ de /p/, /t/ e /k/, e este traço é a sonoridade ou vozeamento (vibração das cordas vocais). De igual modo, o traço de labialidade pode ser deduzido de /p/ e /b/ quando comparados a /t/, /d/, /k/ e /g/; o traço de nasalidade, de /n/ e /m/ quando comparados com /t/ e /d/, de um lado, e com /p/ e /b/, do outro. Cada fonema, então, é composto de um número de características articulatórias e se torna distinto de cada outro fonema da língua pela presença ou ausência de ao menos um traço. A função distintiva dos fonemas pode ser relacionada à função cognitiva da linguagem. Esta análise dos traços distintivos da fonologia da Escola de Praga, tal como desenvolvida por Jakobson, se tornou parte do arcabouço criado para a fonologia gerativa.

Dois outros tipos de função fonologicamente relevante também são reconhecidos pelos lingüistas da Escola de Praga: a expressiva e a demarcativa. O primeiro termo é empregado aqui no sentido em que é empregado acima (isto é, em oposição a “cognitivo”). É característico do acento, da entonação e de outros traços supra-segmentais da língua que sejam freqüentemente expressivos do ânimo ou atitude do falante neste sentido. O termo *demarcativo* é aplicado aos elementos ou aspectos que, em línguas particulares, servem para indicar a ocorrência de fronteiras de palavras e

frases e, presumivelmente, tornam mais fácil identificar essas unidades gramaticais no fluxo da fala. Existem, por exemplo, diversas línguas em que o conjunto de fonemas que podem ocorrer no início de uma palavra difere do conjunto de fonemas que podem ocorrer no fim de uma palavra. Este e outros dispositivos são descritos pelos fonologistas de Praga como tendo função demarcativa: são indicadores de fronteiras que reforçam a identidade e a unidade sintagmática de palavras e frases.

A noção de *marcação* foi desenvolvida, primeiramente, na fonologia da Escola de Praga, mas em seguida se estendeu à morfologia e à sintaxe. Quando dois fonemas são distinguidos pela presença ou ausência de um único traço distintivo, diz-se que um deles é marcado e o outro, não-marcado para o traço em questão. Por exemplo, /b/ é marcado e /p/ é não-marcado com respeito à sonoridade. De igual modo, na morfologia, o verbo regular inglês pode ser chamado de marcado no tempo passado (pela sufixação em *-ed*), mas não marcado no presente (cf. *jumped* versus *jump*). Frequentemente, uma forma não-marcada tem um espectro mais amplo de ocorrência e um significado menos definido do que a forma morfológicamente marcada. Pode-se alegar, por exemplo, que enquanto o tempo passado inglês (em períodos simples ou na oração principal de períodos compostos) se refere definitivamente ao passado, o assim chamado presente do indicativo é muito mais neutro com relação à referência temporal: ele é não-passado no sentido de que deixa de marcar o tempo como passado, mas não é marcado como presente. Existe também um sentido mais abstrato da marcação, que é independente da presença ou ausência de um traço ou afixo explícito. As palavras *cavalo* e *égua* dão exemplo de marcação desse tipo no vocabulário: aliás, nas línguas, como o português, que distinguem morfológicamente as palavras masculinas e femininas, é comum dizer que o feminino é a forma marcada. Enquanto o uso da palavra *gata* se restringe às fêmeas da espécie, *gato* é aplicável tanto a machos quanto a fêmeas. *Égua* é a forma marcada, e *cavalo* em forma não marcada e, como é muito usual, a forma não marcada pode ser neutra: ao avistar diversos animais da espécie, alguém dirá que viu “muitos cavalos” e não “muitas éguas”. O uso negativo da forma não-marcada também é frequente: “Não é um cavalo, é uma égua”. O princípio da marcação, entendido neste sentido mais geral e abstrato, hoje está amplamente aceito pelos lingüistas de diferentes escolas, e é aplicado em todos os níveis da análise lingüística.

O trabalho dos funcionalistas atuais leva adiante as propostas fundamentais da Escola de Praga. A mais valiosa contribuição feita pelos funcionalistas no pós-guerra é talvez a distinção de *tema* e *rema* e a noção da “perspectiva funcional da frase” ou “dinamismo comunicativo”. Por *tema* de um enunciado se entende a parte que se refere ao que já é conhecido ou dado no contexto (também chamado às vezes, por outros teóricos, de *tópico* ou *assunto psicológico*). Por *rema*, a parte que veicula informação nova (o *comentário* ou *predicado psicológico*). Tem-se mostrado que, em línguas com uma ordem de palavras livre (como o tcheco e o latim), o tema tende a preceder o rema, a despeito de o tema ou o rema ser ou não o sujeito gramatical, e que este princípio pode operar ainda, de modo mais limitado, em línguas, como o português, com uma ordem de palavras relativamente mais fixa (cf. “Esse livro eu nunca vi antes”). Mas outros dispositivos também podem ser acionados para distinguir tema e rema. O rema pode ser enfaticamente

acentuado (“Paulo viu Maria”), ou pode se tornar o complemento do verbo “ser” naquilo que é normalmente chamado de frase clivada (“Foi Pedro que viu Maria”).

O princípio geral que tem guiado a pesquisa na “perspectiva funcional da frase” é o de que a estrutura sintática da frase é em parte determinada pela função comunicativa dos vários constituintes e pelo modo como eles se relacionam com o contexto do enunciado. Um aspecto do funcionalismo na sintaxe (algo diferente, mas relacionado) é visto no trabalho atual no que se chama gramática de casos. A gramática de casos se baseia num pequeno conjunto de funções sintáticas (agentivo, locativo, benefactivo, instrumental etc.), expressas de modo variado nas diferentes línguas, mas que determinam a estrutura gramatical das frases. Embora a gramática de casos não derive diretamente do trabalho da Escola de Praga, é muito semelhante a ele em inspiração.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1997.

FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à lingüística: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. *Introdução à lingüística: princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, Heronides. *Significação e contexto: uma introdução a questões de semântica e pragmática*. Florianópolis, SC: Insular, 2002.

COMPLEMENTAR

CHARAUDEAU, Patrick, MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2006.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. São Paulo: Contexto, 2006.

WEEDWOOD, Bárbara. *História concisa da lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

RESUMO DA ATIVIDADE 2

Na Atividade 2, começamos pela apresentação de um trecho dos PCN de Língua Portuguesa que indica a concepção interativa de linguagem como ponto de partida para o trabalho a ser desenvolvido no contexto do ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Depois passamos à explicação de como se dá a interferência da situação de comunicação nas escolhas que o falante faz, no acervo da língua, para interagir. Finalmente, com os

textos de Dominique Maingueneau, apresentamos o princípio de cooperação e a teoria das faces, que são contribuições valiosas de autores que, por meio de seus trabalhos, atuam na construção de uma teoria da enunciação. Como leitura complementar, apresentamos a primeira parte de um texto de Barbara Weedwood sobre os passos dados pela ciência lingüística no século XX.

O DIALOGISMO

a t i v i d a d e 3

OBJETIVO

Ao final desta atividade, você deverá ser capaz de compreender o que é e como se dá o dialogismo que caracteriza a interação verbal.

Dialogismo é um conceito proposto por Mikhail Bakhtin, lingüista e filósofo russo, cujo trabalho muito influenciou os rumos da Lingüística do fim do século XX e do início do século XXI. Para Bakhtin, que na verdade era um filósofo da linguagem, não se pode entender a língua de forma isolada. Na visão do autor, que ultrapassa a de língua como sistema, a análise lingüística deve, necessariamente, incluir fatores extra-lingüísticos, como o contexto da enunciação, a relação do enunciador com o enunciatário, o momento histórico em que essa interação acontece etc.

O texto abaixo, de Sílvia Cardoso (2003, p. 24-25), é uma tentativa de resumir a visão de Bakhtin sobre a linguagem e pode ser útil, nesse momento de nossos estudos, para ajudar a compreender a análise proposta pelo autor.

A linguagem como processo de interação verbal

A dualidade fundamental da linguagem que nasce da oposição saussureana língua/fala foi (...) duramente contestada pelo soviético Bakhtin, já no final da década de 20. A oposição que Bakhtin (1929) faz a Saussure é radical, se levarmos em conta que a linguagem, para esse filósofo, não se divide em duas instâncias, língua e fala, ou língua e discurso, ou ainda competência e performance. A enunciação, “a verdadeira substância da língua”, é, para Bakhtin, a síntese do processo da linguagem, o conceito-chave para se entender os processos lingüísticos.

Assim como Saussure, Bakhtin parte do princípio de que a língua é um fato social cuja existência funda-se nas necessidades de comunicação. No entanto, afasta-se de Saussure ao ver a língua como algo concreto, fruto da manifestação interindividual entre os falantes, valorizando, assim, a manifestação concreta da língua e não o sistema abstrato de formas. Essa manifestação não é a fala de Saussure, porque é eminentemente social.

Para Bakhtin, o que de fato existe é o processo lingüístico, sendo a enunciação o motor da língua: “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. A língua constitui um processo de evolução

DISCURSO

O discurso é a utilização, por parte dos homens, de signos sonoros articulados (a língua) para comunicar seus desejos e opiniões.

A língua, definida como sistema de valores virtuais, opõe-se ao discurso, definido como o uso da língua em um contexto particular.

COMPETÊNCIA e PERFORMANCE

Estes conceitos constam da seção 2 (A gramática gerativo-transformacional) do texto “A lingüística do século XX”, cuja primeira parte apresenta-se como leitura complementar na Atividade 2.

ininterrupto, ou seja, *um processo de criação contínua* que se realiza pela *interação verbal social* dos locutores. Em outras palavras, a língua é uma atividade, um processo criativo, que se materializa pelas enunciações. A realidade essencial da linguagem é seu caráter dialógico.

Sendo a realidade essencial da linguagem seu caráter dialógico, a categoria básica da concepção de linguagem em Bakhtin é a *interação*. Toda enunciação é um diálogo; faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado; todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão. Um enunciado é apenas um elo de uma cadeia. Toda palavra, nesse sentido, já é uma contrapalavra, uma resposta.

O dialogismo, que é, para Bakhtin, a condição de existência do discurso, é duplo: ao mesmo tempo que é lei do discurso constituir-se sempre de “já ditos” de outros discursos (as palavras são sempre, inevitavelmente, “palavras de outrem”), o discurso não existe independentemente daquele a quem é endereçado, o que implica que a visão do destinatário é incorporada e determinante no processo de produção do discurso.

O conceito de interação é constitutivo dos sujeitos e da própria linguagem. A palavra é ideológica, ou seja, a enunciação é ideológica. É no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza como **signo** ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela surge. Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que reflete e retrata o cotidiano. A palavra é a revelação de um espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam.

Os estudos de Bakhtin no ocidente, principalmente a partir da década de 70, vão influenciar as pesquisas atuais voltadas para a problemática da enunciação. Com base nessas pesquisas, não é mais

possível dizer que a enunciação é um ato individual de utilização da língua por um locutor. Ela é eminentemente social.

Como você pode perceber, o conceito de dialogismo, que permeia toda a obra de Bakhtin, é um princípio constitutivo do caráter social, coletivo da linguagem, que está impregnada de relações dialógicas. Aquilo que diz um falante é inevitavelmente influenciado pelas palavras do outro, que, por sua vez, também são condicionadas pelo discurso do primeiro.

Para auxiliá-lo(a) a entender como se dá o jogo dialógico cujo estudo nos propõe Bakhtin, selecionamos a crônica abaixo, de Luís Fernando Veríssimo. Leia-a com atenção:

Preâmbulos

Quando alguém começa a frase com “Eu não sou racista, mas...”, você pode estar certo de que o que segue será uma declaração racista que desmentirá espetacularmente o seu preâmbulo. Ninguém é mais racista do que quem começa dizendo que não é.

SIGNO

O signo lingüístico é visto como um objeto lingüístico dotado de forma e sentido. Saussure introduziu o conceito nos estudos lingüísticos e chamou a atenção para a arbitrariedade que liga a forma ao sentido do signo, ou seja, para o fato que não há nenhuma razão para que haja a associação feita pelos falantes do português entre, por exemplo, o conjunto de fonemas que formam a palavra “casa” (sua forma) e o sentido que a ela se atribui.

“Eu não sou moralista, mas...” geralmente precede uma posição moralista de embaraçar um Savonarola. “Eu não tenho nada contra, mas...” Segue um catálogo de coisas contra.

O hábito do preâmbulo imediatamente contrariado tem o seu lado bom. Significa que quem o usa pelo menos reconhece que vai destoar do que seria um pensamento normal, universal, esclarecido e correto. Que precisa se precaver e fornecer uma espécie de salvo-conduto para a sua opinião extrema. Às vezes o salvo-conduto vem no fim, como um adendo.

– Acho que, comunista, tem que matar.

Silêncio. Troca de olhares.

– Não que eu seja um reacionário...

Suspiros de alívio. Tudo esclarecido. O cara não é um reacionário. Ainda bem.

A verdade é que devemos ter muito cuidado com os preâmbulos. De preferência, fugir deles. Por exemplo:

– Posso te fazer uma pergunta?

Este é mortal. No meio de uma conversa, no meio de outras perguntas, vem o pedido de permissão para fazer uma pergunta. Que obviamente será mais séria, mais difícil e potencialmente mais indiscreta ou agressiva do que as perguntas para as quais nenhuma permissão é necessária. Evite-a.

– Posso te fazer uma pergunta?

– Não!

– Mas...

– Não pode!

Mas o pior preâmbulo, o que já deflagrou mais desentendimentos e discórdia e acabou com mais amizades, casamentos e carreiras do que qualquer outro, o que deveria ser banido de todos os vocabulários para que a Humanidade vivesse em paz, é:

– Posso ser franco?

Não deixe! Exija falsidade, hipocrisia, mentiras ou silêncio. Tudo menos franqueza.

Melhor ainda: corra.

VOCABULÁRIO

SAVONAROLA: **Girolamo Savonarola** (21 de setembro de 1452 – 23 de maio de 1498), cujo nome é por vezes traduzido como **Jerônimo Savonarola** ou **Hieronymous Savonarola**, foi um padre dominicano que, por curto período, governou Florença, revelando-se um chefe político que impôs uma ditadura teocrática e proclamou Jesus Cristo *rei do povo florentino*. Em nome de seu moralismo fanático e intolerante, em 1497, organizou a conhecida Fogueira das Vaidades: meninos foram enviados de porta em porta, para recolher objetos relacionados com a “lassidão moral”, como espelhos, cosméticos, imagens “indecentes”, “livros pagãos”, tabuleiros de jogos, vestidos de luxo e obras de poetas “imorais”. Após a coleta, todos os itens recolhidos foram queimados em uma única e imensa pilha na *Piazza della Signoria*, em Florença. Esta e outras fogueiras organizadas por Savonarola custaram à humanidade grandes obras-de-arte, de artistas como Sandro Botticelli. Em 13 de maio de 1497, o Papa Alexandre VI excomungou Savonarola, e, em 1498, ele foi simultaneamente enforcado e queimado, no mesmo lugar e da mesma forma que havia condenado outras pessoas à morte.

PREÂMBULO: palavreado vago que não vai diretamente ao fato.

SALVO-CONDUTO: privilégio, segurança, isenção, salvaguarda.

REACIONÁRIO: a que se opõe às idéias voltadas para a transformação da sociedade.

A crônica de Luís Fernando Verissimo nos leva a uma reflexão sobre uma espécie de consciência intuitiva que parecemos ter com relação ao discurso alheio. Em outras palavras, como falantes que somos, ao interagir com um determinado alocutário, fazemos previsões sobre aquilo que vai ser dito por este, e fazemos isso com base na nossa experiência como falantes, que inclui as interações que já tivemos com este e/ou com outros interlocutores.

A personagem da crônica propõe maneiras de se reagir ao discurso que julga que um interlocutor produzirá e, ao ouvir apenas o que Verissimo chama de preâmbulo (título da crônica), faz esse julgamento, traçando uma espécie de perfil do interlocutor. O que faz com que o texto seja engraçado é, justamente, o fato de tal julgamento se basear em algo que o interlocutor da personagem não disse, ou, ao menos, ainda não disse.

O cronista, talvez não intencionalmente, tocou em um ponto importante da teoria proposta por Bakhtin: não há uma fala original, pois no que se diz agora está o já dito em outro momento. Para o filósofo, “a compreensão de uma fala viva é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa: o ouvinte concorda ou discorda, completa, adapta, apronta-se para agir desde as primeiras palavras emitidas pelo locutor; o próprio locutor é um respondente, já que toma a palavra na cadeia complexa de outros enunciados.” (Bakhtin Apud FLORES e TEIXEIRA, 2005, p. 57).

Sem querer, então, Verissimo ilustrou o que diz a teoria de Bakhtin: a linguagem é, sempre, dialógica, no sentido de que não há fala original; o falante sempre fala a partir da fala do outro – na voz do falante está a consciência que o seu interlocutor tem desse falante.

Observando a interação verbal do ponto de vista proposto pelo filósofo, somos levados à conclusão de que esta é o produto da interação que ocorre entre dois indivíduos socialmente organizados, que enunciam e que atuam, ambos, ativamente no processo de instituição do sentido dessa interação. Observe agora que, do alocutário, assim como do locutor, depende a construção desse sentido: “a linguagem vive na comunicação dialógica daqueles que a usam” (Idem, p. 54).

Mais ainda nos mostra o cronista em seu texto: a tensão que Bakhtin diz haver, sempre, na interação verbal. O diálogo não significa necessariamente entendimento, pois que as relações dialógicas são caracterizadas como espaços de tensão entre vozes sociais e estão, impreterivelmente, ameaçadas por essa tensão.

O texto a seguir, de Ingo Voese (2004, p. 44-50), tem como objetivo explicar o caráter dialógico da interação verbal e a sua relação com outro aspecto da linguagem, que estudaremos mais detidamente na Unidade 4: a polifonia. Leia-o com atenção.

A dialogia e a polifonia

Uma primeira e importante concepção que pode se fazer útil é a de *beterogeneidade social*, nos termos, por exemplo, que Heller (1972) formaliza quando diz que

[...] o indivíduo pode pertencer a numerosos grupos, na medida em que o fato de pertencer a grupos define-se através de uma certa analogia de interesses e objetivos, bem como finalidades, interesses e atividades importantes, ao lado de outros que não o são na mesma medida. Isso origina uma hierarquização de “nossos” grupos, distinguindo principalmente entre os grupos que representam nossos principais interesses, objetivos e atividades [...] e os grupos que se relacionam com nossos interesses, atividades e objetivos secundários, inessenciais (p. 67).

Ora, pode-se dizer que, em geral, “nossos principais interesses, objetivos e atividades” se constroem na esfera imediata do cotidiano, o que não significa que aqueles que Heller chama de “secundários” têm menos importância, como se pode ler numa crônica de Luís Fernando Veríssimo:

Nosso café com leite

Entreouveida na rua: “O que isso tem a ver com o meu café com leite?” Não sei se é uma frase feita comum que só eu não conhecia ou se estava sendo inventada na hora, mas gostei. Tudo no fim se resume no que tem e não tem a ver com o nosso café com leite, no que afeta e não afeta diretamente nossas vidas e nossos hábitos. É uma questão que envolve mais do que a vizinhança próxima. No outro dia ficamos sabendo que Stephen Hawking voltou atrás na sua teoria sobre os buracos negros, aqueles furos no Universo em que a matéria desaparece. Nem eu nem você entendíamos a teoria, e agora somos obrigados a rever nossa ignorância: os buracos negros não eram nada daquilo que a gente não sabia que eram, são outra coisa que a gente nunca vai entender. Nosso consolo é que nada disto tem a ver com nosso café com leite. Os buracos negros e o nosso café com leite são, mesmo, extremos opostos, a extrema angústia do desconhecido e o extremo conforto do familiar. Não cabem na mesma mesa ou no mesmo cérebro.

Mas, assim como estes extremos não estão tão longe assim – basta o Sol inventar de implodir e iremos todos juntos para o buraco, nós, nosso café com leite, nosso pão com manteiga, nosso santinho da sorte e aquele pulôver favorito –, coisas da vizinhança próxima que parecem não ter nada a ver com nossas vidas têm muito. Você lê essas histórias de fortunas migrando entre os poucos bolsos de sempre, indo para paraísos fiscais e contas ofishór e voltando disfarçadas, o milagre de dinheiro estéril gerando mais dinheiro estéril, a grande e interminável farra do capital no Brasil, e é como se lesse sobre os buracos negros, algo que não lhe diz respeito, que se passa longe do seu café com leite. E, no entanto, a moral desse bordel é a moral dominante no país, agora, incrivelmente, mais do que nunca. É a que determina nossa expectativa de vida. Seus apologistas dizem que não há nada de ilegal no turismo sexual que o capital financeiro faz no Brasil para reproduzir a si mesmo, como se o escândalo não fosse justamente sua legalidade. Também alegam que não há alternativa viável à nossa dependência no capital amoral. Era o que o Stephen Hawking dizia da sua teoria para os buracos negros, antes de mudar de idéia. Mas aparentemente as leis da física são mais flexíveis do que a ortodoxia do bordel (2004:3).

Observo que – como qualquer texto – também o de Luís Fernando Veríssimo só se torna legível, no sentido amplo do termo, quando se localizar uma certa “entrada”, isto é: se, na charge, os elementos contextualizadores, pela distância histórica, perdem nitidez e dificultam uma leitura, na crônica, por motivos diferentes, exige-se do leitor uma certa compreensão do que significa essa relação do contexto imediato das atividades do indivíduo com o plano social mediato.

A escolha de referências de um ou de outro plano resulta, na verdade, do lugar social do indivíduo e das finalidades que o levam a atuar, ou seja, os interesses e os objetivos correspondem a formas de suprir necessidades que uma situação social cria. Eles resultam, enfim, das incessantes atividades que se desenvolvem nos grupos, de modo que se pode dizer que o que resulta desse processo, o produto, entendido como cultura, sempre é um marco que precisa ser reproduzido para servir de orientação e de motivação para novas atividades dos indivíduos.

Em outras palavras, as singularizações do genérico humano, de um ponto de vista histórico, levam à constituição dos grupos que, por sua vez, (re)produzem a heterogeneidade social, ou seja:

1) há necessidades e interesses que geram atividades de organização dos indivíduos: o agrupamento significa a possibilidade de melhores condições de resolução de problemas e de superação de dificuldades no contexto da heterogeneidade social. Os indivíduos, porém, para poderem organizar-se de modo produtivo, precisam apropriar-se não só do que os une, mas também do que gera a heterogeneidade: a amplitude das apropriações da realidade social vai determinar se aumentam ou não as condições de manutenção dos interesses e a consecução dos objetivos;

2) o fato de os indivíduos procurarem organizar-se em grupos e terem que atuar sobre o conflito que os diferentes interesses geram, faz com que o discurso seja, necessariamente, dialógico, porque:

ALTERIDADE

Natureza ou condição do que é outro, do que é distinto. Situação, estado ou qualidade do que se constitui por meio de relações de contraste, distinção, diferença.

Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras *dos outros*, caracterizadas, em graus variáveis, pela **alteridade** ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos (Bakhtin, 1992: 314).

O fato, pois, de nenhum enunciado surgir do nada, mas da relação que o enunciante construiu com outros enunciados, representa uma primeira dimensão da *dialogicidade* de qualquer discurso. E

como o enunciante, para escolher o modo de sua enunciação, necessariamente precisa tomar como referência seu interlocutor, a dialogia também se constrói com os discursos ainda não-produzidos, o que completa e fecha o processo na medida em que o discurso produzido se faz, por sua vez, referência para os que serão ainda construídos.

A dialogia, pois, é inerente a todo discurso e, na medida em que diz respeito a vozes que antecederam a do enunciante e as que poderão sucedê-lo, explícita a dupla função da linguagem: não há enunciado que não exiba traços do produto histórico da

atividade dos homens e que, objetivado, não possa servir de referência para que novos enunciados sejam construídos e nos quais se manifeste uma maior ou menor superação do que estava socialmente posto.

Ora, isso quer dizer que o discurso é, também, como a realidade social, heterogêneo, ou melhor, revela uma *polifonia* que pode:

- 1) ser resultado da *alteridade* que marca os atos de fala, quando a citação do enunciado de outrem se faz através das inúmeras formas de inserção que o discurso aceita;
- 2) nos limites da atividade coletiva, ser também produto da pressão de interesses de um determinado grupo social, em termos de a repetição de vozes marcar uma identidade e uma valoração do modo de enunciação;
- 3) ser entendida, em casos bem específicos, como resultado das relações entre os diferentes grupos sociais, de modo que enunciados de um lugar social, eventualmente, passam a ser usados por enunciantes de outro.

Exemplificando: uma forma de polifonia percebe-se em casos como no enunciado *João disse que viria*. Há duas vozes presentes no enunciado, considerando-se João aquele que disse o que o enunciante diz: o ato fisiológico pertence, em João disse que viria, de fato, a um só enunciante, mas na constituição do sentido do enunciado, aparece, como que num plano secundário, o enunciante “João” dizendo “eu irei”. Assim, alguém disse o que João disse. O mesmo acontece também com o enunciado *João virá* porque alguém (agora não necessariamente João) deve ter dito que João viria.

Por outro lado – tomando como exemplo a idéia de que a cozinha não é lugar de homem –, pode haver diferentes modos de enunciação para veicular as vozes que manifestam uma concordância, tais como *João disse que lugar de homem não é na cozinha*, *Há pessoas que pensam que...*, *Uma minoria acha que...*, *Talvez alguém ainda pense que...*, *Infelizmente se diz que...*, *Lugar de homem não é na cozinha etc.*

Essa dimensão polifônica do discurso dá conta, pois, de que um enunciado como *Lugar de homem não é na cozinha* revela não só a voz de um indivíduo, mas também as de um grupo: há, evidentemente, a presença de quem enunciou, mas também a de indivíduos do grupo a que ele pertence e que *avaliam e avalizam* o sentido genérico do dito. Isto é: o enunciado representa também as vozes repetidas de muitos homens, as quais imbutem, no dito, um valor menor para o lugar social “cozinha” e a diminuição de prestígio e poder do segmento masculino se eventualmente ocupasse esse espaço.

Pode ocorrer, ainda, que no enunciado se localizem vozes que não pertencem ao grupo do enunciante como, por exemplo, no caso de uma mulher, com um propósito irônico, dizer *lugar de homem não é na cozinha*, o que estaria revelando que também o conflito e a disputa se refletem, como polifonia, no discurso, porque qualquer enunciante, ao estabelecer relações entre seus interesses e os instituídos nos diferentes grupos, forçosamente incluirá, na sua voz, aquelas que têm as mesmas motivações e silenciará as que se opõem. Isto é: lembrando o que disse Heller sobre os interesses que dão origem aos grupos sociais, pode-se também entender a polifonia como o reflexo de uma das dimensões da estrutura social e que diz respeito ao conflito que leva os indivíduos a manterem a integridade do grupo, zelando e reforçando as características de um modo de enunciar através não só da reprodução de um **ethos**, como

ETHOS

A imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer influência sobre o alocutário.

também da incorporação estratégica de enunciados de segmentos sociais conflitantes, atividade em que a realidade social, de um certo modo, orientará as escolhas do indivíduo quanto aos itens lexicais, modalizações, operações argumentativas, gêneros, estilo etc.

Não se deve, pois, quando se fala da generidade humana, esquecer que, com a divisão social do trabalho e com o conflito de classes, culturas, raças, gênero etc., valorizaram-se diferenciadamente os lugares sociais que ocupam ou podem ocupar os indivíduos quando atuam. Do ponto de vista histórico, isso produz a necessidade de os indivíduos se apropriarem da heterogeneidade e do que ela gera, pois “[...] estão sempre inseridos em tradições históricas”, o que envolve a reprodução de uma “gama complexa de significados e valores que são passados de geração a geração” (Thompson, 1990: 360).

Apropriar-se, enfim, das “tradições históricas” é compreender que a valorização diferenciada dos lugares sociais corresponde a uma hierarquização que pressiona as interações dos homens e, por isso, no discurso se marca, necessariamente, “a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação” (Bakhtin, 1986: 43).

Os lugares sociais, do modo como estão organizados quanto a valores e prestígios, também hierarquizam as vozes, estabelecendo tensões, mais ou menos conflitivas, que geram concordâncias, contrapontos e contradições. Não se pode, por isso, abordar a polifonia como se ela fosse apenas a inclusão das vozes de indivíduos isolados, já que “[...] as relações de produção e a estrutura sócio-política que delas deriva determinam todos os contatos verbais possíveis [...] todas as formas e os meios de comunicação verbal” (op. cit.: 42).

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Agora vejamos se entendemos bem o que diz o texto acima.

Uma mesma pessoa pode pertencer a diferentes grupos sociais. A vontade de participar desses grupos depende das afinidades (interesses, objetivos e atividades) que essa pessoa tem com os membros desses grupos sociais.

Mas fazer parte de um grupo não significa que o indivíduo não tenha de vivenciar relações conflituosas dentro desse grupo. Isso acontece graças, exatamente, ao fato de ele (o indivíduo) ser singular, apesar das afinidades que tem com os outros indivíduos do grupo.

É justamente essa realidade que faz com que a linguagem – e, por conseguinte, o discurso – seja dialógica. Todo enunciado que construímos se relaciona com outros enunciados, já produzidos ou não.

A heterogeneidade, portanto, caracteriza não só as relações sociais, mas também o discurso. Nesse sentido, pode-se dizer que o discurso é polifônico, pois nele estão presentes várias vozes: a do locutor e outras, que podem pertencer a outros indivíduos, que, por sua vez, fazem parte de outros grupos sociais dos quais o locutor faz parte ou não.

EXERCÍCIO

Converse com seu tutor e com seus colegas, no próximo encontro tutorial, sobre a teoria de Bakhtin: diga a eles o que você entendeu do dialogismo e ouça o que dizem os outros. Assim, você poderá saber se alcançou uma boa compreensão do conceito.

LEITURA COMPLEMENTAR

Abaixo temos a segunda parte do texto de Bárbara Weedwood (2002:143-155), que você já começou a ler quando concluía seu trabalho na Atividade 2.

A lingüística do século XX (continuação)

5. A guinada pragmática

É comum dizer que a lingüística sofreu, na segunda metade do século XX, uma “guinada pragmática”: em vez de se preocupar com a estrutura abstrata da língua, com seu sistema subjacente (com a *langue* de Saussure e a *competência* de Chomsky), muitos lingüistas se debruçaram sobre os fenômenos mais diretamente ligados ao *uso* que os falantes fazem da língua. Para retomar a metáfora saussuriana, em vez de se preocupar em conhecer a partitura seguida por diferentes músicos na execução de uma mesma peça musical, o lingüista quer conhecer precisamente em *quê* e por *quê* houve diferenças na execução, de que forma elas se manifestaram e que efeito tiveram sobre o público ouvinte.

A pragmática estuda os fatores que regem nossas escolhas lingüísticas na interação social e os efeitos de nossas escolhas sobre as outras pessoas. Na teoria, podemos dizer qualquer coisa que quisermos. Na prática, seguimos um grande número de regras sociais (a maioria delas inconscientemente) que constroem nosso modo de falar. Não há lei alguma que diga que não se pode contar piadas durante um enterro, mas em geral não se faz isso. De modo menos óbvio, existem normas de formalidade e polidez que assimilamos intuitivamente e que seguimos quando falamos com pessoas mais velhas, do sexo oposto, e assim por diante. Nosso comportamento ao escrever e usar sinais é regulado da mesma maneira.

Os fatores pragmáticos sempre influenciam nossa seleção de sons, de construções gramaticais e de vocabulário dentro dos recursos da língua. Algumas coerções nos são ensinadas em idade muito tenra – no inglês britânico, por exemplo, a importância de dizer *please* (“por favor”) e *thank you* (“obrigado”), ou (em algumas famílias) de não se referir a uma mulher adulta em sua presença como *ela*. Em

várias línguas, as distinções pragmáticas de formalidade, polidez e intimidade estão espalhadas ao longo do sistema gramatical, lexical e fonológico, refletindo, ao fim e ao cabo, questões de classe, *status* e papel social. Um exemplo bem estudado é o sistema pronominal, que freqüentemente apresenta distinções que veiculam força pragmática – como a escolha entre *tu* e *vous* em francês, ou entre você e o *senhor/a senhora* no português brasileiro (o inglês apresenta apenas a forma *you*, para qualquer referência à segunda pessoa do discurso).

As línguas diferem grandemente a esse respeito. As expressões de polidez, por exemplo, podem variar em freqüência e significado. Diversas línguas européias não usam seu termo equivalente a *please* com a mesma freqüência do inglês; e a função e força do *thank you* também podem se alterar de língua para língua (por exemplo, em resposta à pergunta “Aceita mais bolo?”, o inglês *thank you* significa “sim”, enquanto o francês *merci* significa “não”). As convenções de saudação, de despedida e de refeição também diferem muito de língua para língua. Em alguns países é polido comentar com o anfitrião que estamos apreciando a comida; em outros, o polido é ficar calado.

Os erros pragmáticos não infringem as regras da fonologia, da sintaxe ou da semântica. Todos os elementos da frase *E aí, governador, o que é que tá pegando?* Podem ser encontrados nos livros didáticos de português, mas para a maioria dos falantes da língua esta seqüência seria inadmissível do ponto de vista pragmático. A pragmática, portanto, tem de ser vista como algo separado dos “níveis” de língua representados nos modelos lingüísticos de análise (nível fonológico, morfológico, sintático, semântico...) – ela não faz parte da “estrutura” da língua.

A pragmática, até o momento, ainda não é um campo de estudo coerente. Um grande número de fatores governa nossa escolha de língua em interação social, e ainda não está claro o que eles todos são, como se inter-relacionam, e como devemos distingui-los de outras áreas reconhecidas da investigação lingüística. Há diversas áreas importantes que se sobrepõem.

A pragmática e a *semântica* levam em conta noções como as intenções do falante, os efeitos de um enunciado sobre os ouvintes, as implicações que seguem o expressar alguma coisa de certo modo, e os conhecimentos, crenças e pressuposições acerca do mundo sobre os quais os falantes e ouvintes se baseiam quando interagem.

A *estilística* e a *sociolingüística* se sobrepõem à pragmática em seu estudo das relações sociais que existem entre os participantes, e do modo como o contexto extralingüístico, a atividade e o tema da conversa regulam a escolha de aspectos e variedades lingüísticas.

A pragmática e a *psicolingüística* investigam os estados psicológicos e as habilidades mentais dos participantes que terão um maior efeito sobre seu desempenho verbal – fatores como atenção, memória e personalidade.

A pragmática e a *análise da conversação* compartilham várias das noções filosóficas e lingüísticas que foram desenvolvidas para lidar com o exame das interações verbais (o modo como a informação é distribuída dentro de uma frase, as formas dêiticas, a noção de “máximas” conversacionais etc.).

Em conseqüência dessas superposições de áreas de interesse, diversas definições conflitantes do escopo da pragmática têm sido propostas. Uma abordagem

se concentra nos fatores formalmente codificados na estrutura da língua (formas honoríficas, opção *tu/vous*, e assim por diante). Outra relaciona a pragmática a uma visão particular da semântica: aqui, ela é vista como o estudo de todos os aspectos do significado que não os envolvidos na análise das sentenças em termos de condições de verdade. Outras abordagens adotam uma perspectiva muito mais ampla. A mais ampla de todas vê a pragmática como o estudo dos princípios e práticas que subjazem a todo o desempenho lingüístico interativo – incluindo aí todos os aspectos do uso da língua, compreensão e adequação.

A pragmática lingüística nasceu, primeiramente, no campo da filosofia e por isso os nomes mais importantes, nesta área, são os de três filósofos de língua inglesa: John L. Austin (1911-1960), John Searle e H. P. Grice. Por ser uma corrente de estudo em pleno desenvolvimento, não admira que a pragmática ainda não tenha fixado seus cânones, o que indica que ela talvez seja o campo de estudo mais fértil para a lingüística do século XXI.

6. Bakhtin e as três concepções de linguagem

Não poderíamos encerrar esta breve história da ciência lingüística sem mencionar o importante trabalho do pensador russo Mikhail Bakhtin (1895-1975). Por questões pessoais e políticas, várias de suas obras foram publicadas sob o nome de amigos e discípulos. Assim se deu com seu livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, publicado na Rússia em 1929 sob o nome de V. Voloshinov. Durante várias décadas, a obra permaneceu desconhecida dos estudiosos ocidentais. Quando, porém, na década de 1970, surgiram as primeiras traduções européias, o impacto do pensamento de Bakhtin foi enorme e até hoje não diminuiu. O mundo acadêmico ocidental surpreendeu-se ao ver que, nas primeiras décadas do século XX, aquele quase desconhecido intelectual soviético já assumia posturas teóricas que só viriam a cristalizar-se no Ocidente a partir da década de 1960 no trabalho dos sociolingüistas, dos teóricos da pragmática lingüística e das diversas escolas de análise do discurso. Embora suas obras tratem igualmente de outros temas, como a psicanálise e a teoria e crítica literárias, vamos nos concentrar aqui em suas reflexões mais estritamente lingüísticas.

Uma das principais contribuições de Bakhtin ao pensamento lingüístico contemporâneo está em sua crítica às duas grandes concepções de língua e de linguagem que, segundo ele, sempre dominaram os estudos filosóficos, gramaticais e lingüísticos até sua época. Essas duas grandes concepções se identificam, em boa medida, com o que até agora viemos chamando de tendências *universal* e *particular* de abordagem dos fenômenos lingüísticos.

A primeira dessas concepções de língua é chamada por Bakhtin de “subjetivismo idealista”. É a percepção da língua como uma “atividade mental”, em que o psiquismo individual constitui a fonte da língua. (...)

Bakhtin identifica o alemão Wilhelm Humboldt como um importante (talvez o maior) representante e defensor dessa primeira concepção de língua. Os críticos atuais da gramática gerativa também costumam incluir Noam Chomsky entre os que vêem a língua dentro de um “subjetivismo idealista”. De fato, é conhecida a proposta de Chomsky de classificar a lingüística como um ramo da psicologia cognitiva, de basear suas análises na

produção verbal de um “falante ideal”, abstraído de toda realidade histórica e social, e de empreender a busca de uma “gramática universal”, igualmente infensa às investidas da ideologia e da vida social dos seres humanos.

A segunda concepção de língua criticada por Bakhtin é a que ele chama de “objetivismo abstrato”. É basicamente a concepção da língua como um *sistema de regras* passíveis de descrição. A crítica de Bakhtin se dirige agora diretamente a Saussure e ao estruturalismo que então nascia a partir dos postulados saussurianos. Segundo o filósofo russo, a lingüística saussuriana, que acredita distinguir-se dos procedimentos da filosofia tradicional, na verdade só faz reiterá-los e perpetuá-los, ao desdenhar a produção individual dos falantes (*a parole*) e ao se concentrar num construto teórico abstrato, homogêneo, impossível de verificação empírica (*a langue*, ou sistema, ou sincronia).

A essas duas concepções de língua Bakhtin opõe a urgência de se considerar a língua como uma *atividade social*, em que o importante não é o *enunciado*, o *produto*, mas a *enunciação*, o *processo* verbal. Para Bakhtin, a língua é (tal como para Saussure) um fato social, cuja existência se funda nas necessidades da comunicação. Mas, contrariamente à lingüística saussuriana e pós-saussuriana, que faz da língua um objeto ideal (um “arco-íris imóvel sobre o fluxo da língua”, como escreve Bakhtin), que se consagra à língua como sistema sincrônico homogêneo e rejeita suas manifestações (a fala, a *parole*) como individuais, Bakhtin enfatiza precisamente a fala, a *parole*, a *enunciação*, e afirma sua natureza social, não individual: a *parole* está indissoluvelmente ligada às condições de comunicação, que estão sempre ligadas às estruturas sociais.

Na análise essencialmente marxista de Bakhtin, todo signo é ideológico. A ideologia é um reflexo das estruturas sociais. Portanto, toda modificação da ideologia acarreta uma modificação da língua. A evolução da língua obedece a uma dinâmica conotada positivamente, ao contrário da concepção saussuriana. variação é inerente à língua e reflete variações sociais (e nessas afirmações Bakhtin se antecipou em meio século à sociolingüística). Se é verdade que a mudança obedece, em parte, a leis internas da língua, o fato é que essa mudança é regida *sobretudo* por leis externas, de natureza *social*. O signo dialético, movente, vivo, se opõe ao “sinal” inerte que se depreende da análise da língua como sistema sincrônico abstrato.

A palavra-chave da lingüística bakhtiniana é *diálogo*. Só existe língua onde houver possibilidade de interação social, dialogal. A língua não reside na mente do falante, nem é um sistema abstrato que paira acima das condições sociais. A língua é um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes, é uma atividade social, é enunciação. A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, que se trate do discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. A natureza da língua é essencialmente *dialogica*, e isso se reflete nas próprias estruturas lingüísticas. A enunciação é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que todo falante tem um “horizonte social”. Temos sempre um interlocutor, ainda que seja potencial. O falante pensa e se expressa para um auditório social bem definido. Se a língua é determinada pela ideologia, a consciência (portanto, o pensamento), a “atividade mental”, que são condicionadas pela linguagem, são modeladas pela ideologia. A mente é um produto social – e nisso Bakhtin se aproxima

de um compatriota e contemporâneo seu, o psicólogo Lev Vygotsky (1896-1934) que sempre postulou “a construção social da mente”.

(...)

O impacto do pensamento de Bakhtin sobre a lingüística do século XX, como dissemos, tem sido tremendo, sobretudo porque veio influenciar, no momento em que surgiam, toda uma série de abordagens do fenômeno lingüístico que, precisamente, criticavam a visão da língua como um sistema homogêneo e estável – capaz de ser descrito satisfatoriamente pelas disciplinas tradicionais: fonologia, morfologia, sintaxe, semântica – e postulavam um entendimento mais abrangente da língua, em que não é possível descartar as condições de produção que presidiram à constituição do enunciado lingüístico.

Essas novas abordagens ganham cada vez mais a dianteira sobre as análises estruturalistas e gerativistas, que caracterizaram a ciência lingüística na primeira metade do século XX. Estamos nos referindo aqui, além da já citada pragmática, à sociolingüística (em suas vertentes “quantitativa” e “interacional”), à psicolingüística, à análise da conversação, à semântica argumentativa, à análise do discurso (em suas diferentes “escolas”), à lingüística do texto. Todas essas disciplinas são campos de estudo profundamente dinâmicos nos quais vêm ocorrendo verdadeiras revoluções científicas que caberá a uma futura história da lingüística registrar e descrever.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à Lingüística da Enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.
- VOESE, Ingo. *Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2004.

COMPLEMENTAR

- BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto: 2005.
- _____. *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto: 2006.
- WEEDWOOD, Bárbara. A lingüística do século XX. In *História concisa da lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

RESUMO DA ATIVIDADE 3

A Atividade 3, a última das que compõem a Unidade 1 de Estudos da Enunciação, teve início com a apresentação do pensamento de Mikhail Bakhtin, estudioso que propôs o conceito de dialogismo. O texto de Sílvia Cardoso resume a visão do autor, o que consideramos que seria útil para a compreensão do conceito em questão. O segundo texto selecionado, de Ingo Voese, apresenta, por meio da relação entre dialogismo e polifonia, em que consiste o dialogismo que, segundo Bakhtin, caracteriza a linguagem. Para leitura complementar apresentamos a segunda parte do texto de Bárbara Weedwood sobre a lingüística do século XX.

E ENUNCIADO

ENUNCIÇÃO

u n i d a d e 2

O ENUNCIADO

a t i v i d a d e 4

OBJETIVOS

Ao final desta atividade, você deverá ser capaz de

- compreender o processo da enunciação;
- reconhecer a unidade lingüística a que se denomina de enunciado;
- reconhecer a abordagem dos fenômenos de linguagem em que a unidade lingüística enunciado é utilizada.

A enunciação

Na Unidade 1, foram apresentadas as diferentes concepções de linguagem já propostas ao longo dos estudos sobre os fenômenos lingüísticos. Para relembrar, retornaremos a elas:

- a linguagem como representação do mundo e do pensamento;
- a linguagem como instrumento de comunicação;
- a linguagem como forma de interação.

Conforme exposto na Unidade 1, cada concepção de linguagem caracteriza-se por uma concepção diferente do que é importante para que a comunicação entre os interlocutores seja bem sucedida. Para a primeira delas, que reconhece a linguagem como expressão do pensamento, o que importa para o sujeito que fala ou escreve é ter clareza quanto a suas idéias para que possa comunicá-las ao seu interlocutor. Encampar essa concepção é compreender, conforme nos diz Travaglia (1997), que as pessoas se expressam bem porque sabem pensar com clareza. Aquele que está confuso não pode, conseqüentemente, se expressar bem.

Para a segunda das concepções de linguagem, que entende linguagem como instrumento de comunicação, o que importa para o sujeito que fala ou escreve é conhecer bem o conjunto de unidades que compõem o código lingüístico e as regras que regem a combinação dessas unidades. Assim, para comunicar, o emissor combina adequadamente os **signos** que seleciona para a composição de suas frases, em um processo que se costuma chamar de codificação, e o interlocutor, ao receber a mensagem, identifica esses signos e as regras que tornaram possível a sua

SIGNO LINGÜÍSTICO

O signo lingüístico é uma entidade psíquica dotada de forma (significante) e sentido (significado). O significante é uma imagem acústica, a representação do som que nossos sentidos captam.

O significado é uma imagem conceitual que construímos para o significante. Portanto, é importante ressaltar que o signo lingüístico não une uma coisa do mundo real a uma palavra, mas sim uma imagem acústica a um conceito, que são, ambos, entidades abstratas. É preciso também chamar a atenção para o caráter arbitrário dos signos lingüísticos: não há nenhuma razão para que qualquer forma lingüística particular seja associada a qualquer significado particular.

combinação, em um processo que se costuma chamar de decodificação. Para que a codificação e a decodificação ocorram, tanto o emissor quanto o receptor devem conhecer bem o código que utilizam.

Para a terceira das concepções de linguagem, que entende linguagem como forma de interação, o que importa para o sujeito que fala ou escreve é compreender em que situação comunicativa está envolvido, de modo que aja linguisticamente de acordo com as determinações que as circunstâncias da situação de comunicação impõem. Desse modo, não basta apenas ao sujeito falante conhecer as regras da língua, mas também as regras de uma ordem social tácita que os integrantes de um grupo social respeitam para poder estabelecer entre eles a intercompreensão. Atualmente, é esta concepção de linguagem que dá suporte às pesquisas lingüísticas e que encontra no domínio da Lingüística da Enunciação seus princípios básicos.

A preocupação principal das pesquisas desenvolvidas no campo da Lingüística da Enunciação são questões sobre como os falantes utilizam os recursos da língua, em situações de interação particulares, para dotar de sentido suas trocas verbais. Em geral, acreditamos que, para dar sentido às seqüências de palavras que falamos ou escrevemos, basta conhecermos o significado de cada uma das palavras em particular. Assim, produzir um texto implicaria reunir, lado a lado, palavras entre as quais é possível estabelecer alguma relação de sentido e, em algumas passagens, utilizar algumas palavras que serviriam de elemento de ligação entre as outras, como as preposições, as conjunções etc.

No entanto, o processo de intercompreensão é muito mais complexo que a simples descrição acima. Para compreendermos o modo como estabelecemos sentido quando falamos ou escrevemos, é preciso levar em conta, também, fatores que fazem parte da situação em que produzimos nossos textos. Não falamos ou escrevemos do mesmo jeito em todas as situações de comunicação em que estamos envolvidos ao longo do nosso dia. Mesmo intuitivamente, sabemos quando estamos interagindo em uma situação mais formal ou mais espontânea, ou seja, quando devemos estar atentos com o que dizemos ou escrevemos ou quando interagimos em situações tão familiares que nem nos preocupamos com a forma como nossos textos são constituídos.

Para exemplificar, suponhamos a seguinte situação:

Em uma quinta-feira, no final do expediente, um funcionário deixa, na mesa de trabalho de um colega, um bilhete em que diz:

Amanhã à noite é a festa de aniversário da Janete. Não falta!

No dia seguinte, ao chegar para mais um dia de trabalho, o amigo encontrou o bilhete e agendou o compromisso. Na noite de sábado, o amigo chega à casa de Janete com um presente na mão. A moça ri e explica que a festa tinha sido na noite anterior; portanto o amigo estava um dia atrasado.

A confusão com as datas se deu em razão do emprego do advérbio de tempo “amanhã”, que para o remetente e o destinatário do bilhete fazia referência a momentos distintos. Para o funcionário que escreveu o bilhete no final da tarde de quinta-feira, a expressão de tempo remetia à noite de sexta-feira; para o colega de trabalho, que leu o bilhete na sexta-feira pela manhã, a expressão de tempo remeteu à noite de sábado. A expressão de tempo “amanhã”, assim como outras expressões de tempo e de lugar, só pode ser compreendida adequadamente se considerarmos, junto com seu significado, o momento em que os textos são produzidos.

No Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986), encontramos a seguinte definição para a palavra:

Amanhã: do latim vulgar maneana, i. e., hora -, ‘em hora matinal’. Adv. 1. no dia seguinte àquele em que estamos: Hoje é feriado, mas amanhã irei trabalhar; “Amanhã traga Juventina para nossa casa” (José Carlos Cavalcanti Borges, O Assassino, p. 42). 2. Mais tarde; para o futuro: Amanhã sofrerão o resultado dessa dívida extravagante. Sm. 3. O dia seguinte: “Não deixes para amanhã o que podes fazer hoje” (provérbio). 4. A época vindoura; o futuro: os homens de amanhã; “Fundiste espaço e tempo em luz e geometria, / o amanhã e o passado.” (Valdemar Lopes, Elegia para Joaquim Cardoso, p. 5). Depois de amanhã. Após o dia imediatamente seguinte ao de amanhã.

Veja que, mesmo em uma acepção fora de qualquer contexto, como as que encontramos nos dicionários, certos significados da palavra “amanhã” fazem referência à situação de comunicação em que a palavra é utilizada, como na passagem “no dia seguinte àquele em que estamos”.

Portanto, a interpretação equivocada do leitor do bilhete se deveu às diferenças nas circunstâncias de tempo em que o texto foi produzido e em que o texto foi lido.

As circunstâncias de interação interferem diretamente no modo como interagimos com os interlocutores, ou seja, no modo como fazemos uso da linguagem. No contato que estabelecemos com o outro, são fatores importantes:

- o momento em que se realiza a interação;
- o lugar onde se realiza a interação;
- as imagens recíprocas que os interlocutores constroem uns dos outros durante a interação;
- os papéis sociais que os interlocutores exercem durante a interação;
- os objetivos visados pelos interlocutores.

Para esclarecer ainda mais a importância desses fatores na organização de nossas trocas verbais, tomemos como exemplo as relações que se estabelecem, em geral, entre pais e filhos. No início do século XX, as relações entre pais e filhos eram mais desiguais: os pais ordenavam e os filhos obedeciam. Não cabia aos filhos questionarem as ordens dos pais, nem mesmo tentarem entender as razões dos pais para imporem certos comportamentos. Atualmente, entre pais e filhos, costuma-se estabelecer relações baseadas no diálogo, em que deve haver, entre ambos, a necessidade do entendimento. Não basta aos pais apenas ordenarem, é preciso fazer com que os filhos compreendam as razões dessas imposições. Mesmo que os pais não estejam dispostos a esclarecer os filhos a respeito de suas razões, as crianças e os jovens se sentem, hoje, mais à vontade para questionarem os pais, para pedir esclarecimentos, para exporem suas incertezas e suas vontades.

Considerando-se, agora, as mudanças no espaço, o modo como interagimos em casa, em um ambiente em que nos sentimos à vontade, é diferente do modo como interagimos em um lugar público, à vista de pessoas estranhas. Assim, o modo como interagimos com nossos filhos em casa é diferente do modo como interagimos com eles na escola, em frente aos pais de outros alunos e em frente aos professores. Em situações como essas, não estamos apenas preocupados em nos fazer entender pelas crianças e pelos jovens. Estamos também preocupados com a imagem que os outros construirão a nosso respeito.

Já deve ter ficado claro, pela leitura dos textos anteriores, que, quando interagimos, não estamos apenas trocando informações com os demais interlocutores. Quando interagimos, tentamos agir sobre o outro, de modo a convencê-lo a acreditar naquilo em que acreditamos ou a fazer aquilo que queremos. Para alcançar esses objetivos, estamos atentos, constantemente, à nossa imagem diante dos demais, assim como a imagem que os outros nos apresentam de si. Desse modo, ainda considerando como exemplo as relações entre pais e filhos, nossas trocas verbais com nossos filhos e com os demais que participam da mesma situação de interação irão ajudar a compor uma imagem de pais compreensivos ou autoritários, a depender também da imagem que construímos a respeito de nossos filhos, se crianças ou jovens obedientes ou se crianças ou jovens inconseqüentes. Essas imagens são sempre monitoradas ao longo de nossas trocas verbais, de modo que estão a serviço de nossas estratégias para alcançarmos os objetivos que temos em vista.

Por fim, pensemos na hipótese de sermos professores de nossos próprios filhos na escola onde eles estudam. Em sala de aula, procuraríamos tratar os filhos como se fossem apenas nossos alunos, sem fazer a distinção entre eles e os demais estudantes. Seria estranho, em sala de aula, se o(a) professor(a) tratasse um único aluno como “o filhinho da mamãe”. Na escola assumimos o papel de professores, portanto a relação que estabelecemos com nossos alunos é diferente da relação que estabelecemos com nossos filhos.

Todas as considerações acima levam à conclusão de que interagir não se resume a juntar palavras para nos fazer entender pelo outro. Na elaboração de nossos textos, deixamos marcas que revelam a determinação dos fatores circunstanciais sobre o modo como falamos ou escrevemos. Por exemplo, a escolha de um pronome de tratamento pode revelar a relação mais ou menos hierárquica que se estabelece entre pais e filhos: o emprego do pronome de tratamento “senhor(a)” para interpelar pai ou mãe pode indicar uma maior hierarquia, já que os pais provavelmente não utilizarão o mesmo pronome para interpelar os filhos; o emprego do pronome de tratamento “você” pode indicar uma maior proximidade entre pais e filhos, uma distribuição mais igualitária de direitos e de deveres. Da mesma forma, a escolha por uma ordem ou por um pedido revela uma relação mais distante ou uma relação mais próxima entre os interlocutores. Veja a diferença entre dizer:

Traga-me um copo de água.
Por favor, você pode me trazer um copo de água?

A primeira ocorrência seria usada com alguém com quem estamos à vontade para dar uma ordem e de quem não aceitaríamos facilmente uma recusa. A segunda ocorrência seria usada com quem não temos intimidade para ordenar e de quem aceitaríamos uma recusa, desde que justificada.

Ao final destas reflexões, podemos afirmar que a intercompreensão é resultado de um processo complexo em que estão envolvidos não só nosso conhecimento da língua, suas palavras e possíveis formas de combinação, mas também nosso conhecimento de mundo e dos demais sujeitos que conosco interagem. A esse processo chamamos de enunciação.

A enunciação é o evento único e jamais repetido de produção do enunciado

Existem, nos limites da Lingüística, várias teorias que se ocupam da enunciação, ou seja, teorias que, ao estudar as formas em que nossos textos se apresentam, consideram as determinações que as circunstâncias exercem sobre sua constituição. Segundo Flores e Teixeira (2005), Émile Benveniste é, provavelmente, o primeiro lingüista a desenvolver um modelo de análise da língua especificamente voltado à enunciação. É importante ressaltar que as reflexões de Benveniste sobre a língua se deram em um contexto histórico em que o rigoroso método de estudos da linguagem vigente na época, o Estruturalismo, se ocupava unicamente dos traços que são estáveis na língua, ou seja, as unidades que são sempre repetíveis na composição das orações. As reflexões de Benveniste vão além da identificação e sistematização dessas

unidades, detendo-se nas marcas que evidenciam a relação entre os textos e a situação em que eles são produzidos. Essa opção inaugura, no quadro dos estudos lingüísticos, a preocupação com as questões relativas à linguagem em uso.

EXERCÍCIO

Para ajudar a compreender o processo da enunciação, compare as diversas situações de seu dia-a-dia e aponte diferenças na forma de usar a linguagem. Discuta as respostas com o tutor, no próximo encontro presencial.

Para finalizar nossas reflexões sobre o conceito de enunciação, leia o texto abaixo, que é apenas o trecho inicial de um texto de Émile Benveniste, traduzido para o português por Marco Antônio Escobar (1989, p. 81-90), em que são apresentadas as bases para a construção desse conceito.

O aparelho formal da enunciação¹

Todas as nossas descrições lingüísticas consagram um lugar freqüentemente importante ao “emprego das formas”. O que se entende por isso é um conjunto de regras fixando as condições *sintáticas* nas quais as formas podem ou devem normalmente aparecer, uma vez que elas pertencem a um paradigma que arrola as escolhas possíveis. Estas regras de emprego são articuladas a regras de formação indicadas antecipadamente, de maneira a estabelecer uma certa correlação entre as variações morfológicas e as latitudes combinatórias dos signos (acordo, seleção mútua, preposições e regimes dos nomes e dos verbos, lugar e ordem, etc.). Como as escolhas estão limitadas de uma parte e de outra, parece que se obtém assim um inventário que poderia ser, teoricamente, exaustivo, dos empregos como das formas, e em consequência uma imagem pelo menos aproximativa da língua em emprego.

Gostaríamos, contudo, de introduzir aqui uma distinção em um funcionamento que tem sido considerado somente sob o ângulo da nomenclatura morfológica e gramatical. As condições de emprego das formas não são, em nosso modo de entender, idênticas às condições de emprego da língua. São, em realidade, dois mundos diferentes, e pode ser útil insistir nesta diferença, a qual implica uma outra maneira de ver as mesmas coisas, uma outra maneira de as descrever e de as interpretar.

O emprego das formas, parte necessária de toda descrição, tem dado lugar a um grande número de modelos, tão variados quanto os tipos lingüísticos dos quais eles procedem. A diversidade das estruturas lingüísticas, tanto quanto sabemos analisá-las, não se deixa reduzir a um pequeno número de modelos, que compreendem sempre somente os elementos fundamentais. Ao menos dispomos assim de certas representações muito precisas, construídas por meio de uma técnica comprovada.

¹ Langages, Paris, Didier-Larousse, 5º ano, nº. 17 (março de 1970), p. 12-18.

Coisa bem diferente é o emprego da língua. Trata-se aqui de um mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra, afeta a língua inteira. A dificuldade é apreender este grande fenômeno, tão banal que parece se confundir com a própria língua, tão necessário que nos passa despercebido.

A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização.

O discurso, dir-se-á, que é produzido cada vez que se fala, esta manifestação da enunciação, não é simplesmente a “fala”? – É preciso ter cuidado com a condição específica da enunciação: é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto. Este ato é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta. A relação do locutor com a língua determina os caracteres lingüísticos da enunciação. Deve-se considerá-la como o fato do locutor, que toma a língua por instrumento, e nos caracteres lingüísticos que marcam esta relação.

Este grande processo pode ser estudado sob diversos aspectos. Veremos principalmente três.

O mais imediatamente perceptível e o mais direto – embora de um modo geral não seja visto em relação ao fenômeno geral da enunciação – é a realização vocal da língua. Os sons emitidos e percebidos, quer sejam estudados no quadro de um idioma particular ou nas suas manifestações gerais, como processo de aquisição, de difusão, de alteração – são tantas outras ramificações da **fonética** – procedem sempre de atos individuais, que o lingüista surpreende sempre que possível em uma produção nativa, no interior da fala. Na prática científica procura-se eliminar ou atenuar os traços individuais da enunciação fônica recorrendo a sujeitos diferentes e multiplicando os registros, de modo a obter uma imagem média de sons, distintos ou ligados. Mas cada um sabe que, para o mesmo sujeito, os mesmos sons não são jamais reproduzidos exatamente, e que a noção de identidade não é senão aproximativa mesmo quando a experiência é repetida com detalhe. Estas diferenças dizem respeito à diversidade das situações nas quais a enunciação é produzida.

O mecanismo desta produção é um outro aspecto maior do mesmo problema. A enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso. Aqui a questão – muito difícil e pouco estudada ainda – é ver como o “sentido” se forma em “palavras”, em que medida se pode distinguir entre as duas noções e em que termos descrever sua interação. É a **semantização** da língua que está no centro deste aspecto da enunciação, e ela conduz à teoria do signo e à análise da significância². Sob a mesma consideração disporemos os procedimentos pelos quais as formas lingüísticas da enunciação se diversificam e se engendram. A “**gramática transformacional**” visa a codificá-las e a formalizá-las para daí depreender um quadro permanente, e, de uma teoria da sintaxe

FONÉTICA

Fonética é o estudo dos sons da fala. Os foneticistas, em geral, se ocupam da ação dos órgãos da fala na produção dos sons (fonética articulatória) e da natureza acústica das ondas sonoras que transmitem a fala (fonética acústica). A fonética distingue-se da fonologia, que é o ramo da lingüística que estuda os sistemas de sons das línguas. Enquanto a fonética se ocupa principalmente da natureza física dos sons da fala, a fonologia se ocupa da maneira como os sons funcionam nas línguas.

SEMANTIZAÇÃO

Émile Benveniste estabelece uma oposição entre dois níveis de significação pela linguagem: o nível semiótico e o nível semântico. No nível semiótico, a significação é relativa ao valor que distingue cada signo dos demais signos do sistema lingüístico, ou seja, nesse nível de significação, não interessa a relação da língua com a situação de comunicação, a significação diz respeito apenas às relações internas ao sistema lingüístico. No nível semântico, a significação é resultado da atividade do locutor que coloca a língua em funcionamento em uma determinada situação de comunicação, portanto interessam, nesse nível de significação, as relações de referência à pessoa, ao tempo e ao espaço que se podem estabelecer por meio da língua.

²Tratamos disso particularmente num estudo publicado pela revista *Semiótica*, I, 1969 (cf. acima, p. 43 – 66).

GRAMÁTICA TRANSFORMACIONAL

A gramática transformacional é um modelo que pretende definir as sentenças gramaticais de uma determinada língua, por meio de regras que constroem a estrutura de uma sentença peça por peça até que a estrutura esteja completa. Essa combinação de elementos lingüísticos é composta por regras que não são sensíveis às determinações do contexto e é denominada de estrutura profunda. Após a composição da estrutura profunda, outras regras podem ser aplicadas ao conjunto dos sintagmas e resultar na transformação da estrutura profunda em estrutura de superfície da sentença, na qual alguns elementos da estrutura profunda podem ser eliminados ou movidos para outro lugar na sentença para permitir a comunicação entre os interlocutores. Um simples exemplo pode esclarecer os conceitos: imagine que alguém, ao sair de um consultório médico, perceba que esqueceu algo e diga em um tom surpreso - *Minha bolsa, eu esqueci!* A estrutura profunda da sentença enunciada é “eu esqueci a minha bolsa”, mas na estrutura superficial a ordem dos componentes é alterada por meio da aplicação de regras de transformações.

universal, propõe remontar a uma teoria do funcionamento do espírito.

Pode-se, enfim, considerar uma outra abordagem, que consistiria em definir a enunciação no quadro formal de sua realização. É o objeto próprio destas páginas. Tentaremos esboçar, no interior da língua, os caracteres formais da enunciação a partir da manifestação individual que ela atualiza. Estes caracteres são, uns necessários e permanentes, os outros incidentais e ligados à particularidade do idioma escolhido. Por comodidade, os dados utilizados aqui serão tirados do português [francês] usual e da língua da conversação.

Na enunciação consideraremos, sucessivamente, o próprio ato, as situações em que ele se realiza, os instrumentos de sua realização.

O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno.

Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de *apropriação*. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e anuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro.

Mas imediatamente, desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro. Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocução, ela postula um alocutário.

Por fim, na enunciação, a língua se acha empregada para expressão de uma certa relação com o mundo. A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. A referência é parte integrante da enunciação

Estas condições iniciais vão reger todo mecanismo da referência no processo de enunciação, criando uma situação muito singular e da qual ainda não se tomou a necessária consciência.

(...).

No texto “O aparelho formal da enunciação”, de Émile Benveniste, se estabelece uma oposição entre as condições de emprego das formas e as condições de emprego da língua. À primeira caberia a descrição das regras responsáveis pela organização sintática das frases. Essa descrição permite a construção de modelos que possam dar conta das possíveis combinações entre os constituintes das frases. No entanto, esses modelos não conseguem abranger a grande complexidade do processo de interação por meio da linguagem, pois, para Benveniste, colocar a língua em funcionamento implica ao locutor marcar em seu discurso a sua presença e a presença de seu interlocutor – as marcas da intersubjetividade – e, do mesmo modo, estabelecer uma relação com o mundo por meio da linguagem – as marcas da referenciação –, por meio das categorias de pessoa, de espaço e de tempo, fundamentais na enunciação.

De modo bastante simplificado, podemos dizer que, em relação à categoria pessoa, os pronomes de primeira e segunda pessoa são definidos na própria enunciação e referem realidades distintas cada vez que forem enunciados, diferentemente dos pronomes de terceira pessoa, cuja referência não depende da enunciação. Vejamos como isso pode ser demonstrado no exemplo a seguir:

Duas amigas combinam, ao telefone, o programa para sábado à noite:

A: Eu prefiro ir ao cinema. É muito mais divertido.

B: Eu prefiro um bom restaurante, pois assim podemos conversar à vontade.

Vamos perguntar ao Marcos qual o programa preferido dele?

A: Ele certamente dirá que prefere o futebol.

B: Ele então que vá sozinho!

No exemplo, temos o emprego de pronomes pessoais de primeira pessoa – eu – e pronomes de terceira pessoa – ele -. A referência do pronome pessoal de primeira pessoa que é empregado na primeira fala de A e a referência do pronome pessoal que é empregado na primeira fala de B, no texto que nos serve de exemplo, são diferentes a depender de quem toma a palavra para enunciar. Na ocorrência *Eu prefiro ir ao cinema*, o pronome “eu” refere-se à pessoa que fala naquele momento – a amiga identificada por A. Por sua vez, na ocorrência *Eu prefiro um bom restaurante*, o pronome “eu” refere-se à amiga identificada por B, pois é ela, naquele momento, que enuncia. Quanto ao pronome de terceira pessoa – ele – a sua referência permanece a mesma, independentemente de quem está com a palavra: tanto na penúltima quanto na última linha do texto que nos serve de exemplo, o pronome “ele” irá se referir a Marcos.

Em relação à categoria tempo, o primeiro exemplo desta atividade é uma amostra de como o sentido de termos como “amanhã”, “ontem” e “hoje” depende das circunstâncias da enunciação. Assim também se dá com termos que fazem referência a espaços, como “aqui”, “ali”, “este”, “aquele” etc. Os elementos lingüísticos que indicam o lugar ou o tempo em que um enunciado é produzido ou, ainda, os participantes de uma situação de interação são chamados dêiticos. Ao estudo dos dêiticos dedicaremos a Atividade 7, na Unidade 3 desta disciplina.

Todos os exemplos mencionados são ilustrativos de como é necessário, para a compreensão de certos fenômenos de linguagem, levar em consideração as circunstâncias em que a interação se realiza. A partir do momento em que essas circunstâncias passaram a ser consideradas na descrição e na análise dos fenômenos de linguagem, constituiu-se um novo domínio das pesquisas lingüísticas denominado Pragmática, que pode ser apontada como a ciência do uso lingüístico.

EXERCÍCIO

As questões abaixo ajudarão a compreender melhor a leitura do texto de Émile Benveniste e os conceitos discutidos até o momento. Aproveite o próximo encontro presencial com o tutor para discutir com ele as possíveis respostas.

1. Como você entende a afirmação de Benveniste de que a enunciação é um processo que consiste em “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”?
2. Você concorda com o autor quando ele afirma que a dificuldade em compreender o processo da enunciação se dá em razão desse processo ser tão banal? Justifique.

O enunciado

Se a enunciação é o evento único de produção do enunciado, o enunciado é o resultado do processo de enunciação. Para entender o que é enunciado, precisa-se entender o que é enunciação e vice-versa.

O enunciado é uma unidade resultante de um processo único e irrepetível, portanto é também uma unidade singular, estreitamente relacionada às condições que permitiram a sua aparição.

Para bem compreender o conceito de enunciado, vamos recorrer, fazendo algumas adaptações, às considerações que Travaglia (1997) faz acerca da ocorrência a seguir:

A porta está aberta.

Considerando-se essa ocorrência do ponto de vista da estrutura sintática da língua, temos uma oração, composta por duas unidades principais:

- a). um **sintagma nominal**: *a porta*;
- b). um **sintagma verbal**: *está aberta*.

O sintagma nominal é formado por um **determinante** – o artigo “a” – e um nome – o substantivo “porta”. O sintagma verbal, por sua vez, é formado por um verbo – verbo “ser” – e também por um outro nome – o adjetivo “aberta”. Seja qual for a situação em que a ocorrência acima for utilizada, ela apresentará sempre essa mesma estrutura. Portanto, do ponto de vista das relações sintáticas, a oração será sempre a mesma. No entanto, ao se considerar a utilização dessa oração em diferentes circunstâncias, teremos efeitos de sentido diferenciados e, portanto, enunciados diferentes, apesar da estrutura idêntica.

Por exemplo:

Suponhamos que duas pessoas chegam à casa de um conhecido, tocam a campainha e ninguém atende. Após alguma insistência, uma delas mexe na maçaneta e, em seguida, diz à outra: A porta está aberta. Nesse caso, o locutor, ao enunciar, fez uma constatação acerca de um fato do mundo.

Em outro caso, suponhamos que uma pessoa esteja em uma sala, assistindo à televisão, quando alguém bate à porta.

Para não ter que levantar-se para abrir a porta, a pessoa grita: A porta está aberta. Nesse caso, o interlocutor, possivelmente, compreenderá a afirmação como uma permissão para entrar na sala.

Ainda podemos pensar em uma situação em que duas pessoas estão discutindo em uma sala e, em um dado momento, uma diz à outra:

A porta está aberta. Nesse caso, o interlocutor provavelmente compreenderá que a intervenção do locutor significa um convite ou uma sugestão para que ele se retire.

SINTAGMA NOMINAL E SINTAGMA VERBAL

O sintagma nominal é uma unidade sintática capaz de funcionar como sujeito ou complemento em uma sentença. O núcleo de um sintagma nominal, em geral, é um substantivo ou um pronome. No exemplo, *O carro chegou*, a expressão “o carro” é um sintagma nominal, pois funciona como sujeito do verbo chegar. Outras expressões podem ocupar o mesmo espaço na sentença acima e por isso são também definidas como sintagmas nominais: *A Maria chegou*, *Ele chegou*, *João chegou* etc. O sintagma verbal é uma unidade sintática capaz de funcionar como predicado de uma sentença. O núcleo de um sintagma verbal é o verbo. No exemplo acima, o verbo “chegar” é um sintagma verbal, que ainda pode ser expandido na forma *O carro chegou bem cedo*.

DETERMINANTE

Um determinante é qualquer palavra que pode preencher o espaço vazio no sintagma nominal a seguir: _____ *casa nova*. Entre os termos que funcionam como determinantes do sintagma nominal estão: **a** *casa nova*, **uma** *casa nova*, **esta** *casa nova*, **aquela** *casa nova*, **toda** *casa nova*, **nenhuma** *casa nova* etc.

*Por fim, em uma sala de aula, um aluno chega atrasado, entra e, ao sentar-se, a professora diz:
A porta está aberta. Nesse caso, o aluno, provavelmente, compreenderá a intervenção
da professora como um pedido ou como uma ordem para fechar a porta.*

Em cada uma das situações descritas, temos um enunciado diferente, pois, a cada vez que a oração é produzida, gera-se entre os interlocutores um efeito de sentido particular à situação. Para que os interlocutores interpretem adequadamente o enunciado, não basta somente conhecer o significado das palavras que compõem a oração nem a estrutura sintática em que elas se dispõem. É necessário que os interlocutores interpretem também o contexto em que ocorre a enunciação. Distinguir entre um convite para entrar, uma sugestão para sair ou uma ordem para fechar a porta requer que os interlocutores considerem, em sua interpretação, os fatores que fazem parte da situação de comunicação, como o momento e o lugar em que se realiza a interação, as imagens recíprocas constituídas pelos interlocutores, os papéis sociais que os interlocutores exercem e os objetivos que eles perseguem.

EXERCÍCIO

As questões abaixo ajudarão na compreensão dos conceitos que são apresentados nesta unidade. Discuta as respostas com o tutor, no próximo encontro presencial.

1. Como você entende a afirmação de Benveniste de que as condições de emprego das formas não são idênticas às condições de emprego da língua?
2. Nas seqüências abaixo, identifique as marcas de pessoa, de espaço e de tempo que fazem referência às circunstâncias de enunciação.

a) Mínimo de R\$ 380 começa a valer a partir deste domingo.

www.orm.com.br

b) A Espanha adiantará seus relógios em uma hora na próxima madrugada para se adequar, como todos os anos, ao horário de verão europeu. Na madrugada deste domingo, às 2h (22h de Brasília) os relógios deverão ser adiantados em 60 minutos, passando para 3h.

www.orm.com.br

c) Na minha opinião, o melhor restaurante da cidade. A dica para driblar a fila é chegar cedo. Para almoçar, esteja meio-dia em ponto na porta. Molhos, massas, carnes e antepastos maravilhosos. Atendimento nota mil.

www.guiadasemana.com.br/epoca

d) Eu adoro Porto de Galinhas. Desde que me conheço por gente e fui parar em Recife, freqüento o local, e até hoje, nas férias, sempre passo alguns dias por lá. Fiquei feliz ao saber que “Porto” foi eleita hexacampeã como melhor praia no prêmio O Melhor de Viagem 2006 – A Escolha do Leitor. Estive lá há duas semanas e estava curiosa para ver as novidades, entre elas, o calçadão da rua principal da Vila, agora só para pedestres. Gostei da obra. Facilitou a vida de quem vai aos restaurantes e daqueles que não dispensam umas comprinhas. Sem falar no agito teenager à noite... Percebi também que a segurança foi intensificada, pelo menos neste mês de janeiro quando a praia fica entupida.

www.viagemeturismo.abril.com.br/blogdaredacao

3. Observe a letra da canção abaixo e responda se as ocorrências da palavra “amanhã” indicam a presença de um dêitico. Justifique sua resposta.

O Amanhã

João Sérgio

*A cigana leu o meu destino
Eu sonhei
Bola de Cristal, jogo de búzios, cartomante
Eu sempre perguntei
O que será o amanhã
Como vai ser o meu destino
Já desfolhei o mal-me-quer
Primeiro amor de um menino
E vai chegando o amanhecer
Leio a mensagem zodiacal
E o realejo diz
Que eu serei feliz
Sempre feliz
Como será o amanhã
Responda quem puder
O que irá me acontecer
O meu destino será como Deus quiser.*

4. Como você reescreveria o bilhete deixado na mesa de trabalho de um colega, informando sobre o aniversário da Janete, de forma a evitar a confusão quanto às referências de tempo?

Amanhã à noite é a festa de aniversário da Janete. Não falta!

LEITURA COMPLEMENTAR

Para finalizar a Atividade 4, apresentamos abaixo o texto que acompanha o verbete “enunciação”, do Dicionário de Linguagem e Lingüística, de R. L. Trask (2004, p. 92-93), traduzido para o português pelo professor Rodolfo Ilari.

Enunciação (*utterance*) – Um fragmento de **fala** específico, produzido por um indivíduo específico numa ocasião específica. Em lingüística, uma sentença é um objeto lingüístico abstrato que constitui uma parte do conjunto de recursos expressivos de uma determinada língua. Portanto, quando falamos, não produzimos propriamente sentenças: produzimos, sim, **enunciados**. Um enunciado é um fragmento de fala marcado de algum modo como unidade; por exemplo, por meio de pausas e pela **entonação**.

Em português, existe apenas uma sentença com a forma *O que tem hoje de almoço?* Mas cada vez que você disser *O que tem hoje de almoço?* você produzirá um novo enunciado. Cada um desses enunciados pode diferir consideravelmente de outros: pode ser mais lento ou mais rápido, mais alto ou mais baixo; pode ser alegre ou ansioso, entediado ou desconfiado. Mas todos correspondem à mesma sentença.

Além disso, um enunciado pode, pura e simplesmente, não corresponder a uma sentença. Considere-se este diálogo: *Miguel: Onde está a Suzana?, Sara: Na biblioteca.* Nesse diálogo, o enunciado de Miguel corresponde a uma sentença do português, mas a resposta de Sara, não: não existe em português uma sentença com a forma **Na biblioteca* (agramatical, como indica o asterisco). Naturalmente, a resposta de Sara é perfeitamente aceitável: o problema consiste em que nem todos os nossos enunciados correspondem a sentenças. Alguns correspondem apenas a **fragmentos** de sentenças.

De maneira ainda mais impressionante, produzimos com frequência enunciados que sofrem interrupções ou ficam truncados. Exemplo: [...] *na área operacional, a maior parte são geólogos e engenheiros área operacional é a maior parte, e é a que [...] também é aquele pessoal técnico de nível médio egresso de escolas técnicas [...]* Na fala real – como nesse trecho, extraído de um inquérito do projeto NURC –, sempre temos enunciados, mas evidentemente nem todos correspondem a sentenças.

Ver: **sentença, fala**.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 2.ed – Revista e aumentada 30ª impressão, Rio de Janeiro: Nova Fronteira S. A., 1986.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à lingüística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Tradução Rodolfo Ilari; revisão técnica Ingedore Villaça Koch, Thaís Cristófaros Silva – São Paulo: Contexto, 2004.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

COMPLEMENTAR

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral I*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

BRAIT, Beth (org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas, SP: Pontes: São Paulo: Fapesp, 2001.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CUNHA, José Carlos. *Pragmática lingüística e didática das línguas*. Belém: UFPA, 1991.

FIORIN, José Luiz. A linguagem em uso. In: FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à Lingüística I: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. Pragmática. In: FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à Lingüística II: princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2003.

RESUMO DA ATIVIDADE 4

A Atividade 4 teve por objetivo apresentar os conceitos de enunciação e de enunciado, fundamentais em uma abordagem dos fenômenos de linguagem que privilegia a compreensão da linguagem em uso. Assim como as reflexões sugeridas nas unidades anteriores, as reflexões sobre a importância das determinações contextuais na construção dos sentidos dos enunciados permitem, aos professores de língua portuguesa, ter o conhecimento necessário para realizar uma prática pedagógica que desenvolva em seus alunos as habilidades necessárias para interagir por meio da linguagem escrita e oral, em situações de comunicação diversas, conforme preceituam os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A TEORIA DOS ATOS DE FALA

a t i v i d a d e 5

OBJETIVOS

Ao final desta atividade, você deverá ser capaz de

- compreender o caráter performativo da linguagem;
- distinguir os atos locucionários, ilocucionários e perlocucionários envolvidos nos atos de fala.

Linguagem e ação

Todas as reflexões sugeridas nas atividades anteriores insistem na idéia de que a composição dos enunciados envolve não só as unidades do sistema lingüístico, como

FONEMA

Fonema é cada uma das unidades sonoras básicas de uma língua, consoantes e vogais, e toda palavra nessa língua precisa consistir numa seqüência autorizada dessas unidades básicas. Por exemplo, a palavra “bola” possui quatro fonemas e quatro letras. Há nesse caso uma coincidência entre o número de fonemas e o número de letras. Mas essa coincidência não é a regra. Há palavras que possuem mais letras que fonemas, como a palavra “guerra”, que possui seis letras e quatro fonemas. Há, também, palavras que possuem mais fonemas que letras, como a palavra “táxi”, que possui seis fonemas e quatro letras.

MORFEMA

Morfema é a menor unidade gramatical que se pode identificar em uma língua. Na língua portuguesa, a palavra “infelicidade” é formada por três morfemas: o prefixo *in-*, o radical *feliz* e o sufixo *-idade*. Nenhum desses morfemas poderá, por sua vez, ser decomposto em unidades menores significativas. Cada um deles poderá juntar-se a novos morfemas para formar novas palavras, como, por exemplo, **insatisfeito**, **felizmente** e **habilidade**.

fonemas, letras, morfemas, vocábulos, sintagmas e orações, mas também os elementos das circunstâncias de enunciação. A articulação entre esses dados de natureza distinta é que permite aos interlocutores compreenderem-se uns aos outros durante a interação verbal.

Já estudamos que as determinações exercidas pelas circunstâncias da situação de comunicação interferem na construção dos sentidos dos enunciados. Portanto, a cada situação de interação, proferimos enunciados diferentes, com efeitos de sentido diferentes, mesmo que eles correspondam à mesma sentença.

Lembre-se do exemplo que discutimos na Atividade 4 sobre o enunciado *A porta está aberta*. Em cada uma das situações de interação sugeridas naqueles exemplos, a interpretação dos enunciados varia conforme variam os contextos em que se realiza a enunciação, apesar de a sentença ser composta pelos mesmos constituintes.

O enunciado *A porta está aberta* poderia ser compreendido como uma constatação, uma permissão, um convite ou uma sugestão, um pedido

ou uma ordem, a depender dos papéis sociais que exercem os sujeitos que interagem e a depender também das ações que os sujeitos realizam durante a interação. Em todas essas situações, podemos constatar que os sujeitos que interagem não trocam informações apenas, eles realizam ações por meio da linguagem: constatar, permitir, convidar, sugerir, pedir, mandar etc.

Ainda retomando as considerações feitas nas atividades anteriores, voltamos a enfatizar que, na abordagem enunciativa dos fenômenos de linguagem, assume-se a concepção de linguagem como interação, ou seja, linguagem como ação conjunta realizada entre os sujeitos para realizar determinadas intenções. Desse modo, ao considerar o uso que fazemos da linguagem, os lingüistas que adotam a perspectiva enunciativa não se ocupam somente do que dizemos, mas também daquilo que fazemos ao utilizar a linguagem. A partir daqui, então, começaremos a discutir a Teoria dos Atos de Fala, constituída com base na convicção de que todo dizer é um fazer.

A Teoria dos Atos de Fala

Antes da influência que os trabalhos de John Langshaw Austin, filósofo britânico, tiveram sobre os estudos lingüísticos, os estudos sobre os fenômenos de linguagem entendiam as afirmações a partir do ponto de vista de sua função descritiva e, portanto, julgavam-nas pelos critérios de veracidade e de falsidade. De uma forma muito simples, podemos ilustrar essa forma de compreender os fenômenos de linguagem considerando a relação entre a linguagem e o estado de coisas no mundo. Logo, o enunciado *A porta está aberta* é verdadeiro se no mundo é possível constatar que há uma porta e a porta sobre a qual se fala está disposta de tal modo a permitir a passagem das pessoas; caso contrário, o enunciado é falso.

Para John Austin, no entanto, algumas afirmações não possuíam o caráter descritivo para julgar os fatos do mundo como verdadeiros ou falsos. Essas afirmações, segundo Austin, correspondiam à realização de uma ação.

Na elaboração de sua teoria, Austin faz, então, uma primeira distinção entre enunciados constativos e enunciados performativos. Os enunciados constativos descrevem um estado de coisas no mundo e podem ser julgados como enunciados verdadeiros ou falsos. Os enunciados performativos realizam ações por meio do uso das palavras e podem obter sucesso ou podem fracassar na ação que realizam.

Retomando nossos exemplos da Atividade 4, podemos classificar, a princípio, o enunciado *A porta está aberta* como um enunciado constativo, na seguinte situação:

Suponhamos que duas pessoas chegam à casa de um conhecido, tocam a campainha e ninguém atende. Após alguma insistência, uma delas mexe na maçaneta e, em seguida, diz à outra: A porta está aberta. Nesse caso, o locutor, ao enunciar, fez uma constatação acerca de um fato do mundo.

Nas situações que seguem, os enunciados podem ser classificados como enunciados performativos:

Suponhamos que uma pessoa esteja em uma sala, assistindo à televisão, quando alguém bate à porta. Para não ter que levantar-se para abrir a porta, a pessoa grita: A porta está aberta. Nesse caso, o interlocutor, possivelmente, compreenderá a afirmação como uma permissão para entrar na sala.

Suponhamos que duas pessoas estejam discutindo em uma sala e, em um dado momento, uma diz à outra: A porta está aberta. Nesse caso, o interlocutor, provavelmente, compreenderá que a intervenção do locutor significa um convite ou uma sugestão para que ele se retire.

Suponhamos que, em uma sala de aula, um aluno chegue atrasado, entre e, ao sentar-se, a professora diga: A porta está aberta. Nesse caso, o aluno, provavelmente, compreenderá a intervenção da professora como um pedido ou como uma ordem para fechar a porta.

Podemos também ilustrar os enunciados performativos com exemplos retirados de Fiorin (2002):

Declaro aberta a sessão.

Prometo que a situação não vai ficar assim.

Eu te perdôo.

Veja que cada enunciado acima realiza uma ação ao ser proferido em uma situação de interação específica:

- Em uma sessão do tribunal do júri, quando o juiz enuncia *Declaro aberta a sessão*, nada mais precisa ser feito para que o julgamento inicie.
- Quando o funcionário de uma empresa enuncia diante de seu cliente *Prometo que a situação não vai ficar assim*, assume o compromisso de tomar alguma atitude em relação a algum problema que precisa ser resolvido.
- Quando um pai enuncia diante de seu filho *Eu te perdôo*, a ação de perdoar se realiza somente por meio do pronunciamento do enunciado.

Fiorin (2002) chama a atenção para uma das condições de sucesso dos enunciados performativos que não pode ser desconsiderada: para que a ação correspondente a um performativo seja de fato realizada, é preciso não somente que ele seja enunciado, mas também que as circunstâncias de enunciação sejam adequadas. Um enunciado performativo pronunciado em circunstâncias inadequadas se torna nulo: é o caso se, antes do juiz, o réu enunciar *Declaro aberta a sessão*.

As considerações apresentadas até aqui mais uma vez destacam que abordar os fenômenos de linguagem a partir de uma perspectiva enunciativa implica sempre considerar as condições de enunciação que estão em jogo.

EXERCÍCIO

Para começarmos a exercitar o nosso modo de compreender os fenômenos de linguagem à nossa volta, vamos tentar identificar nas seqüências abaixo as ocorrências de enunciados performativos. Justifique, para cada enunciado, as razões de sua resposta. Discuta as respostas com o tutor, no próximo encontro presencial.

1. Eu vos declaro marido e mulher (enunciado pelo padre, durante uma cerimônia de casamento).
2. Declaro o réu inocente (enunciado pelo juiz, durante o julgamento).
3. Na última sexta-feira, declarei encerrado o prazo para o envio das propostas de compra (enunciado pelo gerente de uma empresa, durante uma reunião com seu chefe).
4. Proibido estacionar (placa de trânsito).
5. Proibido fumar (placa em um hospital).
6. Foi proibido o banho de mar em Recife (manchete de jornal).
7. Deixe a casa antes do amanhecer (enunciado pela esposa, após uma discussão com seu marido).
8. Quando chegar em casa, decido se ele deve ir embora (enunciado pela esposa, em uma conversa com sua mãe).

Observando as ocorrências do exercício anterior, você deve ter percebido que, para a realização de um enunciado performativo, não basta simplesmente a presença de um verbo que nomeie a ação que se pretende realizar. Fundamental para as condições de sucesso de um enunciado performativo são as circunstâncias que envolvem os interlocutores na interação. Dessa forma, o enunciado *Cão bravo* escrito em uma placa e pendurado no portão de uma casa realiza a ação de advertir os transeuntes de que aquele lugar oferece algum perigo, mesmo que no enunciado não haja a ocorrência do verbo que faça referência a essa ação – o verbo “advertir”. Do mesmo modo, no enunciado *Joana disse que prometeu aos alunos um passeio ao centro da cidade*, apesar da ocorrência do verbo “prometer”, não há performatividade, pois, na situação em que se enuncia a

declaração acima, não estão envolvidos os sujeitos – Joana e seus alunos - que assumem o compromisso estabelecido por meio do emprego do verbo.

Os atos locucionário, ilocucionário e perlocucionário

Desenvolvendo sua teoria dos atos de fala, John Austin distingue a realização de três atos na produção de qualquer enunciado:

- o ato locucionário;
- o ato ilocucionário;
- o ato perlocucionário.

John Searle é um dos sucessores de John Austin. Searle retoma o programa de pesquisa de Austin sobre os atos de fala e desenvolve uma série de aspectos de sua teoria.

O ato locucionário é o próprio ato de dizer. Segundo Searle (1969), a constituição de um enunciado implica um significado referencial e um significado predicativo. Por meio do ato de referência, designa-se uma entidade do mundo extralingüístico e, por meio do ato de predicação, atribui-se a essa entidade uma certa propriedade, estado ou comportamento. Por exemplo, os enunciados

Minha casa é grande e *Eu voltarei amanhã* constituem uma proposição, pois atribuem um predicado aos elementos referenciais *minha casa*, *eu*.

O ato ilocucionário atribui à proposição uma determinada força, que pode ser de ameaça, de promessa, de pedido, de ordem etc. As proposições apresentadas no parágrafo anterior, enunciadas em contextos específicos, podem efetivar diferentes atos ilocucionários.

*Suponhamos que, em um feriado prolongado, um grupo de amigos tenha viajado para um balneário distante da capital. À noite, durante uma festa animada, alguns deles se preparam para ir embora, pois não haviam avisado à dona da casa, antecipadamente, que ficariam para dormir. A dona da casa, ao saber da razão pela qual seus convidados já estavam se retirando da festa, diz: “Vão embora porque querem, **a minha casa é grande**”.*

*Suponhamos que um cliente de um banco tenha procurado o gerente de sua agência para reclamar a cobrança indevida de um serviço bancário. O gerente reconhece o engano e promete ao cliente que no dia seguinte o dinheiro estará novamente em sua conta. O cliente, ainda não satisfeito com a demora na solução do problema, diz ao gerente: “**Eu voltarei amanhã**”.*

Nas duas situações descritas, os enunciados destacados podem realizar ações distintas. O primeiro – *A minha casa é grande* - pode ser entendido como um convite para que as

peessoas permaneçam na festa e durmam na casa, onde há espaço suficiente. O segundo - *Eu voltarei amanhã* - pode ser entendido como uma ameaça, caso o problema que envolveu os interlocutores não seja resolvido até o dia seguinte. A ação que a enunciação realiza é denominada de ato ilocucionário.

O ato perlocucionário é o efeito que o ato locucionário e o ato ilocucionário podem desencadear no interlocutor. No caso de nosso primeiro exemplo, os convidados poderiam agradecer o convite, aceitando-o ou não. No caso de nosso segundo exemplo, o gerente poderia sentir-se intimidado pela ameaça do cliente e tomar todas as providências para que o problema fosse logo solucionado.

Em relação aos atos perlocucionários, importa destacar que nem sempre a reação do interlocutor, durante a interação, é a reação que o locutor espera de seu parceiro. Se considerarmos mais uma vez os exemplos construídos para o enunciado *A porta está aberta*, veremos que as reações dos interlocutores, em cada situação, podem ser diversas daquela esperada pelo locutor. Por exemplo, na situação em que o enunciado se apresenta como um pedido ou uma ordem para que o aluno feche a porta, o aluno pode atender ao pedido e realizar a ação esperada pelo professor ou então pode ignorar o pedido ou a ordem, questionando, dessa maneira, a própria autoridade do professor no ambiente da sala de aula.

Outra questão importante a destacar quanto aos atos perlocucionários é que nem sempre eles se manifestam na forma de novos enunciados. No exemplo em que o enunciado *A porta está aberta* se apresenta como uma permissão para entrar no ambiente em que está o locutor, pode-se ter uma situação em que a pessoa que bateu à porta entre e, portanto, reconheça no enunciado do outro a permissão necessária para entrar no ambiente, deixe algum objeto sobre a mesa e saia sem dirigir a palavra ao sujeito que está lá sentado.

As considerações acima dizem respeito às ações que realizamos com a linguagem cotidianamente e demonstram a grande complexidade que o uso da linguagem implica. Para uma melhor compreensão dos mecanismos aqui apresentados, vamos fazer a leitura de um trecho do livro “A inter-ação pela linguagem”, da professora Ingedore Villaça Koch (1992, p. 19-24).

A teoria dos atos de fala

A *Teoria dos Atos de Fala* surgiu no interior da Filosofia da Linguagem, tendo sido, posteriormente, apropriada pela Linguística Pragmática. Filósofos da Escola Analítica de Oxford, tendo como pioneiro J. L. Austin, seguido por Searle, Strawson e outros, entendendo a linguagem como forma de ação (“todo dizer é um fazer”), passaram a refletir sobre os diversos tipos de ações humanas que se realizam através da linguagem: os *atos de fala*, *atos de discurso* ou *atos de linguagem*.

Austin estabelece distinção entre três tipos de atos: *locucionários*, *ilocucionários* e *perlocucionários*.

O ato locucionário consiste na emissão de um conjunto de sons, organizados de acordo com as regras da língua. Segundo Searle, o ato locucionário constitui-se de um ato de *referência* e um ato de *predicação*. Através do ato de referência, designa-se (“pinça-se”) uma entidade do mundo extralingüístico e, por meio do ato de predicação, atribui-se a essa entidade uma certa propriedade, característica, estado ou comportamento (por exemplo: *João | é estudioso; a fera | atacam os exploradores*).

O ato *ilocucionário* atribui a esse conjunto (*proposição* ou *conteúdo proposicional*) uma determinada *força*: de pergunta, de asserção, de ordem, de promessa, etc. Searle propôs, para todo o ato de fala, a seguinte fórmula:

$$f(p)$$

em que *p* designa o conteúdo proposicional e *f*, a força ilocucionária. (Note-se que se trata de outra maneira de designar o *quê* e o *como* do enunciado, de que se falou anteriormente.)

O ato ilocucionário poderia, segundo esses autores, ser realizado de *forma explícita* (isto é, através do uso de performativos) ou de *forma implícita* (sem o uso do performativo). No segundo caso, porém, seria sempre possível recuperar o performativo omitido, como em:

- (1) A Terra é redonda =>> Eu assevero que a Terra é redonda.
- (2) A Terra é redonda? =>> Eu pergunto se a Terra é redonda.
- (3) Retire-se =>> Eu ordeno que você se retire.

Ato perlocucionário é aquele destinado a exercer certos efeitos sobre o interlocutor: convencê-lo, assustá-lo, agradá-lo, etc., efeitos que podem realizar-se ou não. Por exemplo, um ato de persuasão pode não persuadir o interlocutor; um ato de ameaça pode não surtir nenhum efeito. O ato ilocucionário, em contrapartida, *pelo simples fato de ser enunciado*, realiza a ação que nomeia. Uma das diferenças freqüentemente apontadas, portanto, entre atos ilocucionários e perlocucionários, é que, nos primeiros, ao contrário dos segundos, a força ilocucionária poderia sempre ser explicitada por meio de um performativo. Assim, quando se deseja convencer, assustar ou agradecer alguém, não basta dizer “eu (te) convenço”, “eu (te) assusto”, “eu (te) agrado” – a persuasão, o temor, a satisfação vão decorrer (ou não) daquilo que é dito.

É preciso, no entanto, observar que *todo* ato de fala é, ao mesmo tempo, locucionário, ilocucionário e perlocucionário, caso contrário não seria um *ato* de fala: sempre que se interage através da língua, profere-se um enunciado lingüístico dotado de certa força que irá produzir no interlocutor determinado(s) efeito(s), ainda que não aqueles que o locutor tinha em mira.

Todavia, contrariamente ao que em geral se afirmava no interior da Teoria dos Atos de Fala, a força ilocucionária *nem sempre* pode ser determinada pelo recurso a um performativo: - primeiro, porque muitas vezes a força ilocucionária é ambígua: quando digo “Saia”, pode tratar-se de uma ordem, de um pedido, de um conselho, ou até de uma súplica.

Somente a entonação, os gestos, as expressões fisionômicas e as condições gerais em que o enunciado é produzido permitirão destacar a verdadeira força do ato produzido. - segundo, porque nem sempre existe na língua um performativo adequado à explicitação da força ilocucionária: isto é, há tipos de atos para os quais não existe um performativo correspondente ou, mesmo existindo, seu emprego é pouco habitual. Dificilmente se introduziria um ato de censura declarando: “eu (te) censuro...”, do mesmo modo que se diz: “eu (te) prometo”; não se cumprimenta um amigo na rua, dizendo-lhe “eu (te) saúdo” (embora isto seja possível em certas situações ritualizadas).

Assim, se *todo* ato de fala realiza uma ação (“todo dizer é um fazer”), pode-se dizer que os performativos explícitos são apenas fórmulas convencionalizadas para realizar algumas dessas ações e que a “performatividade” se faz presente em todo e qualquer uso da linguagem.

Outra distinção que se costuma fazer no interior da Teoria dos Atos de Fala é entre atos de fala *diretos* e *indiretos*. O ato de fala é *direto*, quando realizado através de formas lingüísticas especializadas para tal fim: certos tempos ou modos verbais, dadas expressões estereotipadas, determinados tipos de entonação, etc. Por exemplo, há uma entonação típica para perguntas (e, em algumas línguas, ocorre a inversão sujeito/verbo e/ou existem partículas interrogativas); usa-se o *imperativo* para dar ordens (ou, em certos casos, o futuro do presente e o infinitivo); emprega-se expressões como *por favor*, *por gentileza*, etc., para fazer pedidos, solicitações. Por ex.:

(4) Que dia é hoje? (ato de pergunta)

(5) a. *Deixe-me* só!
b. Não *levantarás* falso testemunho (atos de ordem)
c. À direita *volver!*

(6) *Por favor*, traga-me um café (ato de solicitação).

O ato de fala *indireto* (ou *derivado*) é aquele realizado através do recurso a formas típicas de outro tipo de ato. Nesse caso, é nosso conhecimento de mundo ou o traquejo social que vão nos permitir perceber a verdadeira força ilocucionária. Assim, se digo a alguém:

(7) Você tem um cigarro? ou

(8) Quer fechar a janela?

não estou, evidentemente, *perguntando* se a pessoa tem ou não um cigarro ou se *deseja* ou não fechar a janela, mas, na verdade, estou esperando que o interlocutor de (7) me ceda um cigarro e o de (8), feche a janela. Se digo a um familiar:

(9) Está tão abafado aqui dentro!

geralmente não estou apenas fazendo uma constatação a respeito da temperatura do recinto, mas solicitando-lhe que faça algo para atenuar o calor.

Há muitos casos em que é tão comum realizar dado tipo de ato por meio de fórmulas próprias de outro tipo que já se torna convenção interpretá-lo como do primeiro tipo e não como do segundo. No célebre exemplo:

(10) Você pode me passar o sal?

não é muito fácil (embora, evidentemente, possível) imaginar uma situação em que esse enunciado deva ser interpretado meramente como uma pergunta (sobre a capacidade física do interlocutor de tomar em suas mãos o saleiro e movimentá-lo de um lugar para outro).

Para que um ato de fala alcance os objetivos visados pelo locutor, é necessário que o interlocutor seja capaz de *captar* a sua intenção; caso contrário, o ato será inócuo. Imaginemos que pretendo avisar alguém de um perigo iminente (por ex.: “Aí vem o touro!”) e esse alguém imagine que se trata de simples gracejo: é claro que, nesse caso, meu ato de aviso não produzirá o efeito visado. Isto é: cumpre que o interlocutor reconheça a força ilocucionária do ato produzido pelo locutor para que este surta os efeitos desejados e, portanto, se concretize enquanto ação.

Mais recentemente, a Teoria dos Atos de Fala tem sido alvo de críticas e recebido algumas reformulações.

Uma das críticas é que a teoria é unilateral, colocando uma ênfase quase exclusiva no locutor—isto é, que trata da *ação*, mas não da *interação*. Critica-se, também, o fato de se levarem em conta basicamente enunciados isolados, examinados fora de um contexto real de uso.

Um problema que se vem tentando sanar é o de não se terem levado em conta, na caracterização das atividades ilocucionais, seqüências maiores de enunciados ou textos. Assim, Van Dijk, lingüista holandês, um dos mais destacados especialistas no estudo do texto/discurso (cf. *Cognição, Discurso e Interação*, Editora Contexto, 1992), chama a atenção para o fato de que, em um texto, apesar de se realizarem diversos tipos de atos, há sempre um *objetivo principal* a ser atingido, para o qual concorrem todos os demais. Propõe, então, a noção de *macroato*, isto é, *o ato global* que se pretende realizar. Numa carta, por exemplo, podem realizar-se atos de saudação, pergunta, asserção, solicitação, convite, despedida, entre outros, mas haverá sempre um objetivo maior ao qual os demais atos se subordinam. Van Dijk mostra também que, em seqüências de atos de fala, podem-se distinguir um ato principal e outros complementares, como atos de justificativa, de fundamentação, atos preparatórios, etc. (A noção de atos principais e acessórios é também desenvolvida pelo grupo de pragmaticistas de Genebra, liderado por Roulet.) Vejamos os exemplos:

(11) Você pode me dizer as horas? Esqueci o relógio.

Temos aqui um ato principal de *solicitação de informação*, servindo a asserção subsequente como *justificativa do pedido*.

(12) L1 Mainha... o papai trouxe aquele iogurte?

L2 Trouxe meu filho trouxe

L1 Posso comer um?

Neste exemplo (extraído do livro *Análise da Conversação*, de L. A. Marcuschi), o locutor realiza primeiramente um *ato preparatório* para depois introduzir o ato principal de *pedido*.

Referências bibliográficas

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

EXERCÍCIO

Após a leitura do texto de Ingedore Koch (1992), faça as atividades propostas abaixo. Discuta as respostas com o tutor, no próximo encontro presencial. A resposta à primeira atividade, no entanto, deve ser entregue ao tutor para que ele faça a correção de seu texto detalhadamente.

1. Apoiando-se em todas as leituras anteriores, redija um pequeno texto no qual você apresente sua compreensão sobre os atos de fala. Entregue seu texto ao tutor da disciplina, para que ele possa corrigi-lo e acrescentar os comentários necessários.

2. Ingedore Koch refere-se ao valor ambíguo que a força ilocucionária de um ato de fala pode apresentar na enunciação. Retomemos, então, a seguinte situação:

Suponhamos que, em uma sala de aula, um aluno chegue atrasado, entre e, ao sentar-se, a professora diga: A porta está aberta. Nesse caso, o aluno, provavelmente, compreenderá a intervenção da professora como um pedido ou como uma ordem para fechar a porta.

Que elementos da enunciação ajudariam o aluno, nesse caso, a interpretar o ato de fala da professora como um pedido ou como uma ordem?

3. Nas situações descritas abaixo, identifique a possível força ilocucionária dos enunciados:

Na mesa de um bar, vários amigos conversam e um deles pede uma carteira de cigarros ao garçom. Outro amigo, ao perceber o pedido, diz: Fumar é prejudicial à saúde.

Na saída da faculdade, um colega pergunta a outro que vai em direção ao estacionamento: Você vai passar pelo centro da cidade?

Após uma discussão no local de trabalho, o funcionário se dirige a seu chefe, dizendo: O mundo dá muitas voltas!

4. Acredito que agora você é capaz de observar o uso que fazemos da linguagem nas situações cotidianas de maneira diferente. Relate para o tutor e para os colegas de turma uma situação que você tenha vivido, identificando possíveis atos de fala realizados nos enunciados.

Os atos de fala e o princípio de cooperação

No texto de Ingedore Koch (1992), encontramos um exemplo que parece estar em discordância com a distinção feita, anteriormente, entre enunciados constativos e enunciados performativos. O exemplo é o que segue:

A Terra é redonda =>> Eu assevero que a Terra é redonda.

Anteriormente, havíamos definido os enunciados constativos como os enunciados que descrevem um estado de coisas no mundo e podem ser julgados como enunciados verdadeiros ou falsos, como parece ser o exemplo acima. Já os enunciados performativos seriam os que realizam ações por meio do uso das palavras e podem obter sucesso ou podem fracassar na ação que realizam. No texto de Koch (1992), no entanto, o enunciado acima é apresentado como um exemplo de enunciado performativo, cuja força ilocucionária é asseverar/afirmar.

Essa aparente confusão se resolve à medida que acompanhamos o desenvolvimento da teoria de Austin, que, em um certo ponto, chega até mesmo a questionar a distinção constativo/performativo. O trecho abaixo, do texto de Eduardo Guimarães (1995), discorre sobre a dificuldade em se manter essa distinção:

(...)

Se se pode dizer que a ação ilocucional produz efeito, isto deve ser entendido no seguinte sentido: produz o efeito de ser compreendida; e produz o efeito de criar um certo compromisso: se se diz, em condições apropriadas, “declaro aberta a sessão”, não se pode dizer que a reunião não se realizou. E isto está convencionalmente ligado ao ilocucional. Faltando aos perlocucionais este aspecto convencional, pode-se dizer que a atividade perlocucional não se inclui nos limites do estudo lingüístico.

A partir deste novo ponto de vista, Austin procurou rever a oposição que tomou como ponto de partida para seus estudos: a oposição constativo/performativo. Assim fez para discutir a possibilidade de incluir os constativos entre os ilocucionais. Procurou ver primeiro se os constativos também estavam sujeitos às “infelicidades” a que se sujeitavam os performativos. Ele concluiu que sim. Da mesma forma que uma ordem não se realiza enquanto ordem se é dada por pessoa que não se encontra em condições de dá-la, também uma afirmação não é uma afirmação se as circunstâncias

são adversas. Por exemplo, pode-se não estar em condições de afirmar, mas somente de supor, quantas pessoas há numa praça de grande movimento em um dado momento.

Em segundo lugar, procurou ver em que medida os performativos estariam sujeitos ao julgamento de “verdade” ou “falsidade”. Quando se pergunta “esta afirmação é verdadeira?”, deseja-se saber se ela está de acordo com os fatos. Então o julgamento de *verdade* é um julgamento sobre a adequação com os fatos. E nesta medida pode-se dizer que também os performativos estão sujeitos a este tipo de julgamento. Por exemplo, se alguém *repreende* um subordinado que não cometeu nenhum erro, pode-se dizer que foi *injusto*, já que o subordinado não fizera nada que merecesse repreensão. (GUIMARÃES, 1995, p. 38-39).

Podemos concluir, a partir dessa breve leitura, que nos enunciados constativos o locutor também realiza um ato ilocucionário: o ato da afirmação. Portanto, o enunciado *A terra é redonda* equivale a *Eu afirmo que a terra é redonda*; o enunciado *A porta está aberta*, na primeira situação que imaginamos, equivale a *Eu afirmo que a porta está aberta*. Fiorin (2002), quanto a essa questão, escreve o seguinte:

Assim, em todo constativo, há uma parte, o que se afirma, que pode ser submetida à prova da verdade e da falsidade. Quando se diz *Ele é um bom estudante*, temos um ato ilocucional *Afirmo que ele é um bom estudante*. O ato de afirmar não é verdadeiro nem falso, pois ele simplesmente se realiza, enquanto o conteúdo afirmado, ou seja, *ele é um bom estudante*, pode ser submetido à prova da verdade. Ao verificar que os constativos são um caso particular dos performativos, Austin chega ao que Paulo Ottoni denomina visão performativa da linguagem. A linguagem é ação, é uma forma de agir no mundo. (FIORIN, 2002, p. 173).

Outro aspecto relevante a destacar quanto à Teoria dos Atos de Fala é a distinção que Koch (1992) apresenta quanto aos atos de fala diretos e atos de fala indiretos. Os atos de fala diretos são aqueles em que a força ilocucionária está de alguma forma marcada na superfície do enunciado por meio de termos convencionais para a realização de prometer, avisar, agradecer. Os atos de fala indiretos são aqueles em que a força ilocucionária é percebida a partir dos índices da situação de enunciação, uma vez que o enunciado não traz explicitamente as marcas dessa força ilocucionária. Um exemplo da distinção entre atos de fala diretos e indiretos são os exemplos: *Que horas são, por favor?* *Você sabe que horas são?* A atitude esperada do interlocutor em relação às duas perguntas é que ele informe ao locutor que hora o relógio está marcando naquele exato momento. No entanto, na primeira pergunta utiliza-se a expressão *por favor*, marca explícita de um pedido; na segunda pergunta, por sua vez, o questionamento do locutor incide sobre os conhecimentos que o interlocutor tem ou não, aquilo que ele sabe ou não. De qualquer forma, em face a uma pergunta como *Você sabe que horas são?*, o locutor, conhecedor das regras sociais e históricas

que também determinam o uso da linguagem, saberá identificar a força ilocucionária que a pergunta assume na situação em que é enunciada.

O emprego de atos de fala diretos ou atos de fala indiretos na interação está relacionado ao jogo de preservação das faces, já estudado na atividade 2. Se alguns atos de fala são potencialmente ameaçadores à nossa face positiva ou à nossa face negativa, evitamos ser diretos e optamos por uma atitude lingüística mais polida. Por exemplo, evitamos dar uma ordem a um subordinado e optamos por fazer um pedido, mesmo quando o interlocutor não pode escolher entre atender ou não a esse pedido; ou evitamos pedir uma carona de forma direta, para evitarmos o constrangimento de uma recusa, e optamos por perguntar ao interlocutor se ele irá passar por tal ou tal caminho, induzindo-o a um convite.

EXERCÍCIO

Faça as atividades propostas abaixo. Discuta as respostas com o tutor, no próximo encontro presencial. A resposta à questão 2, no entanto, deve ser entregue ao tutor para que ele faça a correção de seu texto detalhadamente.

1. Para continuarmos observando de uma forma privilegiada as situações de interação em que estamos envolvidos cotidianamente, relate uma situação de interação autêntica em que você tenha percebido um ato de fala direto e uma situação em que você tenha percebido um ato de fala indireto.

2. Ao discorrer sobre a visão performativa da linguagem, Fiorin (2002) afirma: “É muito diferente dizer que, ao comunicar ou ao interagir, o homem descreve o mundo ou age no mundo.” (FIORIN, 2002, p. 173)

Com base nas leituras já feitas, escreva um texto em que você comente essa diferença. Entregue seu texto ao tutor da disciplina, para que ele possa corrigi-lo e acrescentar os comentários necessários.

LEITURA COMPLEMENTAR

Para finalizar a Atividade 5, faremos a leitura de um pequeno trecho do livro de Voese (2004, p. 32-34), em que o autor trata dos atos de fala. Nesse texto, já se antecipam, em relação aos atos de fala, certos aspectos que serão tratados nas atividades seguintes, sobre os quais você possa ter pensado.

O ato de fala

Ao que afirmei anteriormente – que já intranqüiliza a concepção de língua como código – acrescentam-se novas dimensões quando se observar, por exemplo, que certos verbos (os chamados performativos) como “prometer”, “absolver”, “jurar”, “excomungar” etc. têm um significado que se realiza como ação no ato de enunciação. E as ações dos homens – como se sabe – são regidas por acordos sociais. O uso de tais verbos, portanto, submete-se a regras da língua e da interação social.

A constatação de que os verbos performativos se referem a uma ação que se concretiza quando são enunciados, e de que falar também requer sejam cumpridos requisitos e regras que não são apenas lingüísticos e com o que o enunciante se compromete, é necessário incluir outros elementos que não os lingüísticos na descrição do processo de constituição dos sentidos. Por isso, Austin (1965) e Searle (1969) constituem, como seu objeto de estudo, os *atos de fala*.

O estudo dos atos de fala revela, desde logo, que utilizar a língua envolve mais do que apenas transmitir informações, especialmente quando se descobre que se pode, com ela, atuar. E o mal-entendido, o constrangimento, o mal-estar e o sofrimento que produzem certos enunciados não podem, pois, ser explicados, apenas, de um ponto de vista lingüístico ou comunicacional porque, em geral, eles são resultado da inobservância de regras sociais que orientam tanto as escolhas lingüísticas como o modo de usá-las.

No ato de fala, ou seja, no uso da língua na interação, o enunciante *faz* e *age*, em geral, motivado por intenções e interesses pessoais que nem sempre são explícitos, mas subentendidos, cuja compreensão, porém, depende não só do que diz o enunciante, mas também das regras que orientam os atos de fala.

Em outros termos, o enunciante – como o entende a Teoria dos Atos de Fala – ao usar a língua, também se submete a determinadas regras sociais que, em primeiro lugar, dizem respeito à cooperação entre indivíduos. Ao falar, pois, deverá o indivíduo assumir, além do sentido instituído das palavras, determinados comprometimentos cooperativos como, por exemplo, o de ser sincero, quer seja em relação à informação, quer seja em relação aos propósitos: assim, além de ser uma produção de enunciados, qualquer ato de fala também é um *ato interativo*.

Já não se pode, portanto, reduzir o uso da língua à função comunicativa: a interação verbal, embora se apóie na informatividade das expressões lingüísticas, inclui a observação de determinadas regras e acordos sociais, o que deve ser considerado como um conjunto de elementos extralingüísticos que parece acoplar-se aos sentidos dos enunciados e contribui de modo decisivo com o processo de significação.

Observando, entretanto, um enunciado como “Lugar de homem não é na cozinha”, algumas questões sérias em relação à concepção dos atos de fala tomam vulto porque nem sempre o enunciante terá a preocupação de ser cooperativo e explícito nos seus objetivos, pois poderá querer implicar, por exemplo, por diferentes razões, “Saia da cozinha”, ou “Você está desrespeitando um costume nosso”, ou “A minha mulher não quer você na cozinha” etc.

Isso poderia estar indicando que nem sempre um enunciado tem apenas um caráter informativo ou revela as reais intenções do enunciante e com o que ele estaria

disposto a se comprometer na interação, o que talvez explique, pelo menos parcialmente, por que se diz, correntemente, que, ao agir, não basta ter boas intenções...

Isto é: as relações sociais são certamente bem mais complexas do que as que poderiam estimular sinceridades e transparências com as quais nem sempre os indivíduos podem se comprometer: os homens, muitas vezes, também mentem, enganam, seduzem, coagem, ameaçam etc., ou seja, se escondem e se protegem usando a língua e não se comunicam no sentido como acreditavam outrora (?) alguns lingüistas e os teóricos dos atos de fala: não que não haja informação, nem intenções, mas elas nem sempre se alinham com o princípio da cooperação, o que poderia estar a indicar que aos propósitos do enunciante se acrescentam dimensões de uma esfera mais ampla, a dos controles e dos rituais culturais.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

- FIORIN, José Luiz. A linguagem em uso. In: FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à Lingüística I: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2002.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- PINTO, J.P. Pragmática. In: F. MUSSALIM & A.C. BENTES (orgs.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. v. 2, São Paulo: Cortez, 2001.
- VOESE, Ingo. *Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2004.

COMPLEMENTAR

- CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- CUNHA, José Carlos. *Pragmática lingüística e didática das línguas*. Belém: UFPA, 1991.
- DIJK, Van. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 3.ed. Ática: São Paulo, 1997.
- TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Tradução Rodolfo Ilari; revisão técnica Ingedore Villaça Koch, Thaís Cristófaros Silva. – São Paulo: Contexto, 2004.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

RESUMO DA ATIVIDADE 5

A Atividade 5 teve por objetivo apresentar a Teoria dos Atos de Fala, cujos princípios corroboram para a concepção de linguagem como forma de interação. Nessa atividade foram apresentados o ato lingüístico do dizer – o ato locucionário, o ato que se realiza na linguagem – o ato ilocucionário, e o ato que se realiza pela linguagem – o ato perlocucionário. Os princípios teóricos aqui apresentados contribuem para a compreensão dos fenômenos de linguagem em uma perspectiva que articula o conhecimento lingüístico dos sujeitos ao conhecimento das regras sociais que fazem parte da ordem que rege nosso comportamento em sociedade.

ENUNCIADO, TEXTO E DISCURSO

a t i v i d a d e 6

OBJETIVOS

Ao final desta atividade, você deverá ser capaz de

- distinguir as unidades enunciado, texto e discurso;
- reconhecer o caráter plural dos textos e dos discursos.

A abordagem enunciativa

Até agora, a apresentação que fizemos acerca dos estudos sobre a linguagem em uso tem privilegiado a abordagem enunciativa, cujo propósito é compreender a produção de enunciados por locutores em situações reais de comunicação. Conforme estudamos na Atividade 4, Émile Benveniste define a enunciação da seguinte maneira:

A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização. (BENVENISTE, 1989, p. 82)

O resultado do processo de enunciação é o enunciado, unidade singular resultante de um processo único e irrepetível, estreitamente relacionada às condições que permitiram a sua aparição.

No texto de Koch (1992) - “A teoria dos atos de fala”, que lemos na Atividade 5, já antecipamos uma das críticas a essa abordagem enunciativa, que diz respeito ao fato de Benveniste, Austin, Searle e demais pesquisadores filiados a essa perspectiva teórica não estenderem a análise dos fenômenos da enunciação a seqüências maiores de enunciados. Na Atividade 6, iremos refletir sobre dois outros conceitos que, ao lado do conceito de enunciado, fazem referência aos efeitos de sentido gerados pelo uso da linguagem em situações de interação social: os conceitos de texto e de discurso.

As teorias que se debruçam sobre o enunciado, sobre o texto e sobre o discurso, cada uma com suas especificidades, acrescentam considerações

EFEITO DE SENTIDO

A expressão “efeito de sentido” não possui uma definição única utilizada por todas as correntes lingüísticas que se ocupam da linguagem em uso. No entanto, de maneira geral, a expressão “efeito de sentido” pode ser entendida como o sentido que é construído para a seqüência verbal durante a interação entre os sujeitos, considerando-se as indicações fornecidas não somente pelos signos lingüísticos, mas também pelos parâmetros da situação de comunicação. Como já estudamos, os sentidos dos enunciados, textos e discursos dependem da avaliação que os interlocutores fazem da situação de comunicação em que se acham envolvidos, portanto o emprego de palavras e de orações pode gerar efeitos de sentido diferenciados a depender do contexto em que aparecem.

COGNIÇÃO

Para compreendermos em que consistem os processos cognitivos envolvidos nas atividades verbais, façamos a leitura atenta do trecho a seguir: “...um princípio básico da Ciência Cognitiva é que o homem representa mentalmente o mundo que o cerca de uma maneira específica e que, nessas estruturas da mente, se desenrolam determinados processos de tratamento, que possibilitam atividades cognitivas bastante complexas. Isto porque o conhecimento não consiste apenas em uma coleção estática de conteúdos de experiência, mas também em habilidades para operar sobre tais conteúdos e utilizá-los na interação social. Conforme a hipótese aqui adotada, o ‘cognitivo’ apresenta-se sob a forma de *representações* (conhecimentos estabilizados na memória, acompanhados das interpretações que lhes são associadas) e *tratamentos* ou *formas de processamento da informação* (processos voltados para a compreensão e a ação, como é o caso, por exemplo, dos processos inferenciais).” (KOCH, 2003, p.37).

ICEBERG

Grande bloco de gelo flutuante desprendido de uma geleira polar. Somente o topo do *iceberg* fica visível na superfície do mar. O restante de sua base fica imerso nas águas do oceano.

COERÊNCIA

A coerência pode ser entendida como a possibilidade de construirmos sentido aos textos que lemos ou ouvimos. Quando não conseguimos estabelecer nenhum sentido aos textos, eles nos parecem incoerentes. Por essa razão, Charroles (1989) define coerência como um “princípio de interpretabilidade”.

relevantes para a compreensão do modo como utilizamos a linguagem para interagir em situações sociais autênticas.

A abordagem textual

A Linguística Textual é uma disciplina lingüística que investiu esforços na reunião de princípios teóricos e metodológicos que pudessem considerar os fenômenos da linguagem além dos limites da frase. Desse modo, o objeto de estudo da Linguística Textual passa a ser o texto, cujo conceito é definido por Koch (1997, p. 25) no breve excerto abaixo:

Qual é, afinal, a propriedade definidora do texto?

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação lingüística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, **cognitiva**, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido.

Portanto, à concepção de texto aqui apresentada subjaz o postulado básico de que **o sentido não está no texto**, mas se **constrói a partir dele**, no curso de uma interação. Para ilustrar essa afirmação, tem-se recorrido com frequência à metáfora do **iceberg**: como este, todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, faz-se necessário o recurso a vários sistemas de conhecimento e a ativação de processos e estratégias cognitivas e interacionais.

Uma vez construído **um** – e não **o** – sentido, adequado ao contexto, às imagens recíprocas dos parceiros da comunicação, ao tipo de atividade em curso, a manifestação verbal será considerada coerente pelos interactantes. (cf. KOCH & TRAVAGLIA, 1989). E é a **coerência** assim estabelecida que, em uma situação concreta de atividade verbal – ou, se assim quisermos, em um “jogo de linguagem” – vai levar os parceiros da comunicação a identificar um texto como texto.

Referência bibliográfica

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.

A partir da leitura do texto de Koch (1997), percebemos que o conceito de texto defendido, atualmente, pela Linguística Textual envolve não só a sequência linguística manifesta na impressão das seqüências de palavras no papel, no caso do texto escrito, ou a sequência de palavras emitidas pelo locutor, no caso do texto oral, mas envolve também a própria atividade de produção e de recepção dos textos pelos interlocutores, que juntos estão envolvidos no processo de produção de sentidos. Por isso, é importante destacarmos a passagem do texto em que a autora afirma que “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele”. Ou seja, o texto, escrito ou oral, contém os índices para ativação de estratégias cognitivas que permitirão aos leitores/ouvintes construir sentidos, confrontando esses índices com os conhecimentos que acumularam a partir das experiências interacionais anteriores. Vejamos um exemplo para que essas considerações se tornem mais claras:

A professora pergunta ao aluno:
- *A qual destes reinos você pertence: animal, vegetal ou mineral?*
- *Não sei – responde o aluno.*
- *Como não?! – pergunta espantada a professora.*
E o aluno diz:
- *É que eu me chamo Esmeraldino Leitão Pinheiro.*

O texto acima é uma piada e foi produzido com a intenção de gerar o efeito de humor. Para que o efeito de humor seja alcançado, não basta apenas a leitura das palavras do texto. É necessário que o leitor tenha um certo conhecimento de ciências para reconhecer, na resposta dada pelo aluno, uma resposta inusitada que não seria esperada pela professora: cada um dos nomes do aluno faz referência a um elemento pertencente aos reinos mineral, animal e vegetal, respectivamente. Caso o leitor não possua esse conhecimento, o desfecho do texto não será compreensível e, portanto, não resultará no riso. Essas considerações levam-nos a concluir que os sentidos do texto não dependem exclusivamente daquele que o produz. Os sentidos do texto dependem da interação que se estabelece na troca verbal entre escritor/leitor e falante/ouvinte.

Para Koch (1997), a produção de textos é, ao mesmo tempo, uma atividade verbal, por meio da qual os interlocutores agem uns sobre os outros, ao realizar os atos de fala; uma atividade consciente, ou seja, intencional, por meio da qual o locutor dará

a entender ao outro seus propósitos; uma atividade interacional, pois os sentidos do texto são construídos pela ação conjunta dos interlocutores.

A leitura do próximo texto de Koch (2003, p. 16-20) acrescentará novas informações àquelas que já foram apresentadas anteriormente.

Concepção de texto e de sentido

O próprio conceito de texto depende das concepções que se tenha de língua e de sujeito.

Na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo.

Na concepção de língua como código – portanto, como mero *instrumento* de comunicação – e de sujeito como (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. Também nesta concepção o papel do “decodificador” é essencialmente passivo.

Já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Adotando-se esta última concepção – de língua, de sujeito, de texto – a compreensão deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo.

O *sentido* de um texto é, portanto, *construído* na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexistia a essa interação. Também a *coerência* deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados, na interlocução, vêm a constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos.

Em um texto denominado “Modelos de Interpretação”, Dascal (1992) escreve que, talvez, a melhor caracterização da espécie *Homo Sapiens* repouse no anseio de seus membros pelo sentido. O homem seria, assim, um “caçador de sentidos”, um bem

precioso, que se encontra para sempre de certa forma “escondido”. E pergunta: Se estamos fadados a caçar constantemente o sentido e nosso apetite para tanto é insaciável, como saberemos onde parar? Quais as condições e pressuposições que regulam nossa procura? Como, em suma, agimos ou deveríamos agir nessa busca?

Dascal passa em revista as teorias que, segundo ele, tentam responder a essas questões:

- modelo “criptológico” – o sentido está objetivamente “lá” (no texto), basta descobri-lo. A língua é um código, um sistema de signos, e o sentido é um dado a ser inferido deles. Basta usar o código e as chaves adequadas (“textualistas”);

- modelo “hermenêutico” – o sentido não está “lá”, mas “aqui”. Ele é um construto a ser engendrado no processo interpretativo, criado pelo intérprete, de acordo com as suas circunstâncias e os seus propósitos, sua bagagem, seus pontos de vista etc. (“desconstrutivistas”);

- modelo “pragmático” – o sentido é produzido por um agente, por meio de ação comunicativa. Uma ação é sempre animada por uma intenção. Por isso, na busca pelo sentido, é preciso levar em conta a intenção do produtor do texto;

- modelo “superpragmático” – o intérprete capta (*grasp*) o sentido do falante *diretamente*, com base na informação contextual, sem precisar levar em conta o sentido do enunciado (“contextualistas”);

- modelos de estruturas profundas causais – tais estruturas profundas podem ser infra-individuais (o inconsciente) ou supra-individuais (a ideologia). O sentido é o produto de um jogo de forças que subjazem à determinada atividade humana. A noção de sujeito é, portanto, desnecessária e enganadora.

Dascal diz-se adepto do modelo pragmático. Todavia, propõe que os vários modelos sejam vistos como complementares, recorrendo também à **metáfora** do *iceberg*. No topo, está o signo a ser interpretado. Abaixo dele, várias camadas de sentido a ser caçado. Imediatamente abaixo da superfície, encontra-se o sentido semântico cristalizado, ao qual o modelo criptológico almeja. Mais abaixo, as intenções (*speaker's meanings*), que pedem uma interpretação pragmática. Mais ao fundo ainda, as florestas geladas em que os teóricos das causas profundas exercitam seu jogo favorito. Já os defensores do modelo hermenêutico recusam-se a mergulhar na água. Alguns deles até negam que o *iceberg* tenha partes submersas. Nem mesmo gostam de caçar: preferem criar seus próprios animais de estimação, em castelos perfeitamente adequados, construídos no ar, sobre o topo da montanha de gelo.

HOMO SAPIENS

Nome científico utilizado para se referir à espécie humana.

CRITOLOGIA

Ciência que se ocupa em desvendar o sentido oculto dos símbolos.

HERMENÊUTICA

Hermenêutica vem do grego e quer dizer interpretar, explicar e também traduzir. É considerada a ciência que se ocupa da interpretação dos textos sagrados, das leis e da poesia clássica.

METÁFORA

Metáfora é a alteração do sentido de uma palavra ou expressão quando há uma relação entre o sentido mais freqüente do termo e o sentido que o termo passa a adquirir em uma situação de uso particular. Por exemplo, considerar o sentido dos textos um *iceberg*, implica perceber entre esses dois elementos alguma semelhança: considerando-se o modo como os autores constroem a metáfora, essa semelhança diz respeito ao fato de os sentidos do textos não estarem completamente na superfície textual, assim como o *iceberg* não se mantém, também, totalmente na superfície do oceano.

Evidentemente, os limites entre as camadas são bastante difusos e cada camada – que pode ser muito fina – precisa ser protegida e respeitada, para evitar o desmoronamento de todo o *iceberg*.

Esta metáfora de Dascal é bastante útil para uma reflexão sobre a leitura e a produção de sentido. Em sua eterna busca, o ouvinte/leitor de um texto mobilizará todos os componentes do conhecimento e estratégias cognitivas que tem ao seu alcance para ser capaz de interpretar o texto como dotado de sentido. Isto é, espera-se sempre um texto para o qual se possa produzir sentidos e procura-se, a partir da forma como ele se encontra linguisticamente organizado, construir uma representação coerente, ativando, para tanto, os conhecimentos prévios e/ou tirando as possíveis conclusões para as quais o texto aponta. O processamento textual, quer em termos de produção, quer de compreensão, depende assim, essencialmente, de uma interação – ainda que latente – entre produtor e interpretador.

Pelas razões até aqui expostas, o meu ponto de partida para a elucidação das questões relativas ao sujeito, ao texto e à produção textual de sentidos tem sido uma concepção sociointeracional de linguagem, vista, pois, como lugar de “interação” entre sujeitos sociais, isto é, de sujeitos ativos, empenhados em uma atividade sociocomunicativa. Como bem diz Geraldi (1991:9), “o falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção de sentidos dessas expressões no próprio momento da interlocução”.

É claro que esta atividade compreende, da parte do produtor do texto, um “projeto de dizer”; e, da parte do interpretador (leitor/ouvinte), uma participação ativa na construção do sentido, por meio da mobilização do contexto (em sentido amplo, conforme será conceituado mais adiante), a partir das pistas e sinalizações que o texto lhe oferece. Produtor e interpretador do texto são, portanto, “estrategistas”, na medida em que, ao jogarem o “jogo da linguagem”, mobilizam uma série de estratégias – de ordem sociocognitiva, interacional e textual – com vistas à produção do sentido.

Tem-se, assim, como peças desse jogo:

1. o produtor/planejador, que procura viabilizar o seu “projeto de dizer”, recorrendo a uma série de estratégias de organização textual e orientando o interlocutor, por meio de sinalizações textuais (indícios, marcas, pistas) para a construção dos (possíveis) sentidos;

2. o texto, organizado estrategicamente de dada forma, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor entre as diversas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece, de tal sorte que ele estabelece limites quanto às leituras possíveis;

3. o leitor/ouvinte, que, a partir do modo como o texto se encontra linguisticamente construído, das sinalizações que lhe oferece, bem como pela mobilização do contexto relevante à interpretação, vai proceder à construção dos sentidos.

Estas convicções me levaram a subscrever a definição de texto proposta por Beaugrande (1997:10): “evento comunicativo no qual convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais”. Trata-se, necessariamente, de um evento dialógico (Bakhtin), de

interação entre sujeitos sociais – contemporâneos ou não, co-presentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante.

Referências bibliográficas

- BEAUGRANDE, Robert de. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society*. Norwood, Alex, 1997.
- DASCAL, M. *Models of interpretation*. 1992 (mimeografado).
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1991.

O texto de Koch (2003) deixa claro que o conceito de texto não é um conceito simples, tampouco um conceito estável ao longo dos estudos sobre a linguagem. O conceito de texto difere conforme a concepção de linguagem que se adote. No caso de um curso de formação de professores, é fundamental, portanto, que se tenha clareza sobre as concepções de linguagem, de texto e, conseqüentemente, de sujeito que regem a prática pedagógica do professor em sala de aula. De acordo com essas filiações, que nem sempre são escolhas conscientes, são desenvolvidas as competências e as habilidades que o professor julga necessárias para o aprendizado do aluno no ambiente escolar. Vejamos, sucintamente, como isso acontece:

a. na concepção de linguagem como representação do pensamento, como já vimos, o que importa para o sujeito que fala ou escreve é ter clareza quanto a suas idéias para que possa comunicá-las ao seu interlocutor. Ao professor que adota essa concepção de linguagem em sua prática pedagógica, cabe apenas corrigir as produções textuais de seus alunos de acordo com as normas do bem escrever, estabelecidas pela gramática normativa. Não há nada que o professor possa ensinar aos alunos sobre o processo de produção textual, pois as competências e as habilidades necessárias para a realização desse processo são propriedades que dependem exclusivamente da maturidade dos alunos;

b. na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, o que importa para o sujeito que fala ou escreve é conhecer bem o conjunto de unidades que compõe o código lingüístico e as regras que regem a combinação dessas unidades. Ao professor que adota essa concepção de linguagem em sua prática pedagógica, cabe ensinar aos alunos os signos que devem estar envolvidos nos processos de codificação e decodificação. Por isso, as aulas de língua materna que se baseiam nessa concepção de linguagem dão ênfase ao ensino das unidades que compõem a estrutura da língua, como fonemas, morfemas, estruturas sintáticas etc, sem fazer referência aos parâmetros das situações comunicativas em que os textos são produzidos;

c. na concepção de linguagem como forma de interação, o que importa para o sujeito que fala ou escreve é compreender em que situação comunicativa está envolvido, de modo que aja lingüisticamente de acordo com as determinações que as circunstâncias da situação de comunicação impõem. Para tanto, como já vimos, não basta apenas ao sujeito falante conhecer as regras da língua, mas também as regras de uma ordem social tácita que os integrantes de um grupo social respeitam para poder estabelecer entre eles a intercompreensão. Assim é que, na prática pedagógica do professor que se baseia por essa concepção de linguagem, é importante não só ensinar aos alunos as unidades que compõem a estrutura da língua, mas também os efeitos de sentido diversos que o emprego dessas unidades geram nas variadas situações de interação, relacionando as unidades da língua à organização dos parâmetros da situação comunicativa, que também são significativos no processo de construção dos sentidos dos textos.

Assim como Koch (2003) deixa clara sua opção por uma concepção sociointeracional de linguagem, nós também, ao longo de todas as unidades desta disciplina, defendemos uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos em situações específicas de comunicação. Dessa forma, o texto só pode ser entendido como unidade resultante de uma atividade interacional, em que os sujeitos que interagem, seja por meio do texto oral seja por meio do texto escrito, estão todos envolvidos no processo de construção dos sentidos. Como bem expõe Koch (2003), os sentidos do texto não são pensados unicamente pelo falante/escritor, que os codifica no texto para que o leitor, a partir da decodificação das unidades lingüísticas reunidas no texto, possa captar o sentido pretendido. Os sentidos do texto são construídos em conjunto entre falante/escritor e ouvinte/leitor. Esse processo se dá a partir do momento em que o produtor do texto tem algo a dizer, o que Koch (2003) chama de “projeto de dizer”, e passa a elaborar o texto de modo a sinalizar suas intenções, da melhor maneira possível, para o seu interlocutor. A partir da leitura da superfície do texto, organizada pelo produtor durante um complexo processo de elaboração, o leitor deverá interpretar as marcas lingüísticas do texto, relacionando-as a seu conhecimento das circunstâncias de comunicação, bem como a seu conhecimento de mundo construído a partir das interações anteriores de que já participou. Nesse processo, o papel do ouvinte/leitor é tão ativo quanto o papel do produtor. Se o ouvinte/leitor não avalia adequadamente a situação de comunicação da qual faz parte ou não possui o conhecimento exigido para compreender o texto, a interação entre os sujeitos não será bem sucedida. Podemos usar como exemplo de uma interação mal sucedida o exemplo da Atividade 4, que será reproduzido aqui:

*Em uma quinta-feira, no final do expediente, um funcionário deixa,
na mesa de trabalho de um colega, um bilhete em que dizia:*

Amanhã à noite é a festa de aniversário da Janete. Não falta!

No dia seguinte, ao chegar para mais um dia de trabalho, o amigo encontrou o bilhete e agendou o compromisso. Na noite de sábado, o amigo chega à casa de Janete com um presente na mão. A moça ri e explica que a festa tinha sido na noite anterior, portanto o amigo estava um dia atrasado.

O produtor do texto organizou as marcas linguísticas do texto com a intenção de informar a seu amigo a festa de aniversário de Janete. Seu “projeto de dizer” tinha por objetivo confirmar a data da festa e reforçar a recomendação de que o amigo estivesse lá. No entanto, a construção do sentido não dependeu apenas do esforço do produtor do texto. O leitor, ao receber o bilhete, relacionou as informações ali dispostas à situação de leitura, que era diferente da situação de produção, e atribuiu ao texto um sentido diferente daquele pretendido pelo escritor. O resultado dessa interação foi um grande mal-entendido.

A interação por meio dos textos se torna ainda mais complexa quando consideramos que os sentidos não são todos tão visíveis na organização linguística do texto. Pela leitura do texto de Koch (2003), apoiado nos trabalhos de Marcelo Dascal, ficamos sabendo que os sentidos do texto se distribuem em diferentes níveis, uns mais visíveis que outros. Na Atividade 2, vocês já leram a respeito dos conteúdos implícitos, que precisam ser inferidos para uma compreensão mais adequada do texto. Para alcançar esses conteúdos implícitos, o ouvinte/leitor aciona seu conhecimento linguístico e seu conhecimento de mundo para fazer uma interpretação que ultrapasse o nível mais superficial do texto. Um exemplo clássico que é utilizado para demonstrar a existência de conteúdos implícitos na organização dos textos é o enunciado *Pedro parou de fumar*. Nosso conhecimento de mundo nos diz que se interrompemos uma ação é porque a realizávamos antes. Portanto se alguém diz *Pedro parou de fumar*, implicitamente está confirmando que *Pedro fumava*. Por isso Koch e Dascal utilizam a metáfora do *iceberg* para se referir aos diversos níveis de sentido dos textos. Há um nível de sentido que é visível, que está na superfície do texto, assim como a ponta do bloco de gelo que é visível na superfície do mar. Entretanto, além desse nível imediato, há outros que não estão explícitos. São níveis de sentido que precisam ser inferidos, construídos durante o processo de interação entre falante/escritor e ouvinte/leitor por meio do texto.

Sabendo de toda essa complexidade, o trabalho do professor também se torna mais complexo, pois trabalhar com a leitura de textos em sala de aula implica muito mais que reconhecer a capacidade dos alunos de fazer uma fluente leitura em voz alta,

para todos os colegas e professores ouvirem. Trabalhar com a leitura de textos implica ajudar os alunos a compreenderem o que lêem, ou seja, tornar a sala de aula um espaço de interação, onde professores e alunos procuram construir sentidos para os textos que lêem. Da mesma forma, a produção de textos escritos no ambiente escolar implica muito mais que escrever com correção. A produção de textos escritos implica ajudar os alunos a interagirem com os leitores, manifestando por meio de seus textos a posição que assumem acerca de temas relevantes.

EXERCÍCIO

As questões abaixo ajudarão na compreensão dos conceitos que são apresentados nesta unidade. Discuta as respostas com o tutor, no próximo encontro presencial.

1. Julgue as afirmações abaixo verdadeiras ou falsas e justifique seu julgamento por meio de argumentos consistentes.
 - a) A interação entre sujeitos por meio de textos não pode ser concebida apenas como a codificação e a decodificação de mensagens, porque a ação de produzir e interpretar os textos envolve não só o conhecimento das unidades do sistema linguístico, mas também o conhecimento de mundo que os interlocutores acumulam a partir de suas interações anteriores.
 - b) Nem todos os sentidos de um texto estão na superfície textual. Portanto o leitor, para compreender bem um texto, está envolvido em um jogo de adivinhações.
 - c) Para que se realize uma interação bem sucedida, é necessária a participação ativa do produtor e do interlocutor no processo de construção dos sentidos, com base na organização e na interpretação das pistas que se encontram na superfície textual.
 - d) Considerando-se que os sentidos dos textos dependem da interação entre os interlocutores, pode-se afirmar que os sentidos dos textos estão sempre em construção, a cada interação, e nunca definitivamente estabelecidos.
 - e) Uma vez que os sentidos do texto estão distribuídos em diferentes níveis da organização textual, pode-se afirmar que os sentidos mais implícitos são os verdadeiros sentidos dos textos.

A abordagem discursiva

No texto “Concepção de texto e de sentido”, Koch (2003) refere-se ao trabalho de Dascal, em que o autor passa em revista as teorias que buscam compreender os processos por meio dos quais os sujeitos procuram atribuir sentido aos textos que lêem. Para o autor, essas teorias apontam para diferentes níveis de significação do texto, que vão de um nível mais superficial a um nível mais submerso/implícito da organização textual. As considerações que serão feitas nessa seção dizem respeito ao nível mais profundo, pontuado por Dascal.

Em uma abordagem discursiva dos fenômenos de linguagem, o que importa destacar são as determinações que a organização sócio-histórica, que rege o comportamento dos sujeitos no meio social, impõem ao processo de construção dos sentidos. O texto que será apresentado a seguir, de Ingo Voese (2004, p. 28-41), nos ajudará a perceber como se dão essas influências.

Da língua ao discurso

Existem muitas formas de abordar a linguagem humana, mas, apesar das diferenças, há um acordo sobre a linguagem ser um produto da atividade histórica dos homens, cuja função seria a de preencher uma das condições que a sobrevivência e a organização dos indivíduos em grupo impõe: a comunicação.

Desse modo, é possível encontrar lingüistas que estudam a língua enquanto possibilidade de representação de uma realidade, ou os que a entendem como geradora de ações significadoras dos indivíduos. Há, ainda, os que se ocupam em estudar o significado, descrevendo as regras do uso da língua, que tanto podem ser de ordem interativa como cultural; e, finalmente, há aqueles que se propõem a analisar a produção de sentidos, incluindo dimensões mais amplas, como a da historicidade da linguagem.

Todas essas abordagens, porém, quase invariavelmente, focam a questão da produção de sentidos como se ela pudesse ser isolada de uma visão de totalidade do gênero humano, esquecendo-se de perguntar, por exemplo, “por que produzir sentidos?”, “por que comunicar?”, por que respeitar ou submeter-se a determinações culturais e históricas?”, “por que qualquer enunciado é ideologicamente marcado?”, ou seja, se a linguagem é fundamental para a continuidade do gênero humano, as funções dela deveriam ser explicitadas tomando a generidade¹ como referência. Ou melhor: o estudo da linguagem humana deveria poder explicar a produção de sentidos de um ângulo maior e que contemplasse questões que não se extinguem com uma imediatividade da relação entre interlocutores, mas que, com a inclusão das noções de história e de ideologia, se situa nos limites do que ocorre em termos de sobrevivência e desenvolvimento do gênero humano.

Em outras palavras, se, originalmente, a função da linguagem era apenas dar nomes às coisas do universo dos homens para, assim, garantir condições melhores de sobrevivência, quando as relações sociais se estruturaram de uma forma para além dos

¹ Aqui preciso, mais uma vez, precisar os significados de alguns termos que utilizo: quando me valho de “generidade” e “genericidade” refiro-me ao que pertence ou tem qualidades do gênero ou da “espécie humana”. Do mesmo modo, quando uso “individuação” ou “individuante”, faço-o com o sentido de processo em que o indivíduo, ao executar atividades junto com outros indivíduos, constitui-se como ser singular e único, isto é, como sujeito.

agrupamentos primitivos, outros objetivos, cada vez mais complexos, se constituíram e ultrapassaram a nomeação e a informação pura e simples, concepção que não raras vezes ainda nos dias atuais é desconsiderada no estudo do discurso.

(...)

1.4. O lugar social da enunciação

Ao incluir, na produção dos enunciados, a dimensão histórica, amplia-se ainda mais a questão da complexidade do uso da língua, de modo que um enunciado como “Lugar de homem não é na cozinha”, cujos sentidos poderiam, no plano imediato da enunciação, ser considerados um tanto “inocentes” – já que eles se referem a uma

informação e realizam um ato de fala que é também um **evento cultural** –, assume também uma forma de valorização de um lugar social, ou seja, aquilo que o homem diz (ou não) e faz (ou não) em determinado lugar social vai ter mais ou menos prestígio e poder. Em outros termos, ao enunciar “Lugar de homem não é na cozinha”, o enunciante poderia estar manifestando um valor como, por exemplo, “Quem é que manda nessa casa? O homem ou a mulher?”, o que revelaria que só a mulher deveria ocupar o *lugar* onde se cozinha – e só ela deveria poder (?) falar sobre os assuntos ligados a esse *lugar da casa*, cuja “*força*” de *fala* seria inferior ao de outros lugares por onde, por oposição, deveria transitar preferencialmente o homem. A distribuição, pois, dos papéis de acordo com os *lugares sociais* que os indivíduos ocupam, corresponde a uma hierarquização que concretiza uma diferenciação quanto ao valor e à importância do que se diz em cada

EVENTO CULTURAL

Para Ingo Voese (2004), os atos de fala também precisam ser entendidos como eventos culturais, uma vez que é necessário levar-se em conta, na constituição dos sentidos, certas determinações de ordem cultural. O exemplo apresentado pelo autor é o seguinte: “Num diálogo como “Você vai à formatura?”, “Não tenho roupa”, são necessárias informações culturais para que o segundo enunciado possa produzir o sentido “A formatura exige o uso de um tipo de roupa que eu não tenho e, por isso, não vou.” (VOESE, 2004, p. 36-37).

instância social, ou seja, há valores de papéis sociais que se agregam às falas, unindo-as com maior ou menor força para produzir efeitos de poder. E se nos enunciados, então, transitam, também, valores sociais dessa ordem, pode-se argüir que, se muitas vezes o que se diz pode levar a julgamentos e punições, não é porque houve insucesso no processo de comunicação. Ao contrário: é porque houve sucesso e compreendeu-se muito bem o que foi dito para poder condenar o que, segundo valores sociais, não poderia ter sido dito. Há outras dimensões das relações humanas com que a utilização da língua se acha envolvida e isso, em geral, não é dito explicitamente. Pode-se, por exemplo, entender hoje que alguém alguma vez possa ter sido condenado à morte por ter dito que a Terra é redonda? E mais: é isso coisa só do passado? Não existem ainda hoje coisas ditas e não-ditas, especialmente em jornais e revistas, às quais só poucos têm acesso?

Exemplifico melhor: mesmo que se aceite que os indivíduos se comunicam, valendo-se da língua e que a expressão “comunicar-se” possa sugerir a interação cooperativa, ficaria um pouco difícil admitir a simetria entre os atos de fala dum dono de supermercado – que cobra preços exorbitantes, engana quanto à qualidade e peso, ou fraudas conteúdos – e de seu empregado que leva, eventualmente, sem pagar, um

produto qualquer de que necessita e que não pode comprar porque seu salário não o permite: a palavra “roubar” caberia apenas para o ato de um dos interlocutores? A divergência de interpretações, na verdade, produz e revela o conflito social, e o estudo do uso da língua necessitará incluir também essa dimensão sócio-histórica.

Pode-se compreender, então, que um enunciado como “Lugar de ladrão é na cadeia” não precisa estar se referindo necessariamente a todo e qualquer indivíduo que roube e que, em “Todos os homens têm direito à vida”, “todos os homens” pode não só estar eliminando mulheres e crianças, mas também negros, pobres, etc. e referir-se apenas a alguns privilegiados.

Uma outra questão que deve ser considerada importante na reflexão diz respeito ao uso da língua na mídia, também chamada de meios de comunicação social, precisamente porque, se são esses os instrumentos dos quais a sociedade depende em termos de circulação e transmissão de informações, seria de esperar que a primeira preocupação fosse, aí, com a precisão e a transparência possível, em termos de comunicar o mais exata e imparcialmente temas e fatos de que depende o desenvolvimento social. Sabe-se, porém, que, tanto a TV como o jornal e o rádio, dentro da nossa sociedade, devem a sua existência não ao comprometimento com o que importa ao gênero humano, mas com a priorização dos efeitos de manipulação que produzem certas notícias junto ao público. Ou seja, selecionam-se e verbalizam-se somente as informações que podem preencher as expectativas das empresas patrocinadoras dos programas onde seus produtos são divulgados e prestigiados. Nenhuma empresa, por exemplo, divulgará seus produtos em jornais que têm poucos leitores ou cujos leitores pertençam à camada social de pequeno poder aquisitivo, o que revela que se instala, em geral, nesse meio, um tipo de cumplicidade que acoberta o fato de que interesses particulares se sobrepõem aos coletivos.

Em outros termos, não estaria equivocado quem dissesse que, quase sempre, os meios de comunicação social desinformam, ou não comunicam tudo da forma mais imparcial porque assim atendem os interesses de determinados segmentos sociais: há informações a dar e há as que devem ser omitidas, há um modo de dizer e outros a desconsiderar. Embora se insista com a idéia da neutralidade da mídia, sabe-se que

A linguagem pode ser usada para impedir a comunicação de informações para grandes setores da população. Todos nós sabemos quanto pode ser entendido das notícias políticas de um Jornal Nacional por indivíduos de baixo nível de educação. A linguagem usada e o quadro de referências dado como implícito constituem um verdadeiro filtro da comunicação de informações: estas podem ser entendidas somente pelos ouvintes já iniciados não só na linguagem padrão, mas também nos conteúdos a ela associados (Gnerre, 1985: 15).

Lembrando, então, mais uma vez, que o uso da língua não se reduz a algo como (de) codificação de uma mensagem, nem apenas a interações e eventos culturais, parece que a produção de sentidos não sugere uma transparência e uma inocência, antes, o contrário. Os subentendidos e as implicações comprometidas com determinados interesses são mais freqüentes do que se espera ou pensa, e as interpretações que interessam ao exercício do poder e que geram conflitos representam problemas maiores do que o fato de fazer apenas uma leitura errada.

Ora, tal constatação implica dizer que a descrição da produção de sentidos precisa, também, responder por que e como se dá o fato de uma dada informação, um determinado ato de fala ou evento cultural, e não outros, surgir no tempo e no espaço circunstanciais, ou seja, interessa também saber por que, em dadas circunstâncias históricas e sociais, faz-se uma distinção quanto à presença de homem ou mulher, por exemplo, na cozinha e que efeitos de sentido em termos de poder isso provoca nas respectivas falas.

É exatamente por isso que também o poder do lugar social de atuação do enunciante – grupo a que pertence – torna-se importante na produção do sentido. Se, por exemplo, alguém falar “Lugar de homem não é na cozinha”, torna-se crucial aceitar que assim também pensa o grupo social a que pertence o enunciante, e que uma instituição abriga seu enunciado para que ele possa contribuir para a consolidação ou transformação de determinados valores e hierarquizações de falas. E, por isso, o enunciado não representará mais apenas um ato ou um evento em uma dada situação, limitada e controlada pelas ações dos interlocutores, mas também um produto que, na sua construção, se submete a determinações bem mais intrincadas e complexas de rituais de controles e de regras de produção.

Torna-se obrigatório, pois, admitir a importância de um contexto bem amplo na descrição da produção de sentidos do enunciado, levando em conta que “A situação social mais mediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação” (Bakhtin, 1986: 113), o que quer dizer que “Na maior parte dos casos, é preciso supor, além disso, um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos” (op. cit., p. 112).

Esse “horizonte social definido” não pode, porém, ser entendido como uma realidade estática. Pelo contrário: Bakhtin refere-se à esfera da genericidade como processo permanente que determina que todo e qualquer enunciado seja também uma ocorrência que obedece a regras e rituais culturais de um aparecer histórico.

IDEOLOGIA

Para Ingo Voese (2004), a ideologia diz respeito a um projeto de socialidade, que visa aos interesses e aos objetivos de grupos sociais. Isto é: “o grupo passa a centrar suas atividades na consecução de um ideal de sociedade que, certamente, contemplará seus interesses e objetivos...” (VOESE, 2004, p. 55). Ainda nas palavras do autor, pode-se entender ideologia como idéias-chave que servem de referência para as atividades avaliativas que os indivíduos dos grupos realizam, sobre o que é bom ou mau, certo ou errado, desejável ou indesejável.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

A abordagem discursiva acrescenta, aos estudos dos fenômenos de linguagem, as considerações acerca da dimensão histórica e da dimensão ideológica, envolvidas na produção de sentidos durante as interações sociais. Desse modo, como bem pontua Ingo Voese (2004), os estudos sobre a linguagem ampliam seu alcance de investigação, ultrapassando os limites mais imediatos da interação, relacionados ao momento e ao lugar em que a interação se realiza e relacionados também aos sujeitos envolvidos diretamente

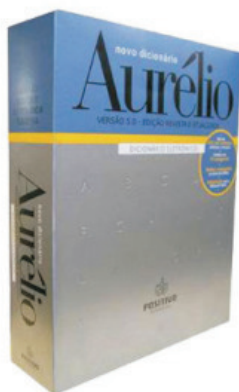
na interação. A abordagem discursiva lança seu olhar para as relações que se estabelecem entre as interações que acontecem aqui e agora e as interações que já aconteceram ou ainda acontecerão ao longo da vida em sociedade. O trecho apresentado a seguir, do texto de Mikhail Bakhtin (1997, p. 98), discorre com muita propriedade sobre as relações históricas que se estabelecem entre os enunciados:

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as.

Portanto, pode-se afirmar que entre todas as formas de manifestação verbal há sempre relações interdiscursivas. Nosso discurso está sempre relacionado aos discursos proferidos antes de nós, apresentando-se como uma resposta aos discursos anteriores, assim como está relacionado aos discursos que serão proferidos depois, os quais apresentar-se-ão como respostas ao nosso discurso. É por isso que Voese (2004) afirma que um enunciado como *Lugar de homem não é na cozinha* não é inocente, no sentido de que esse enunciado está carregado dos valores ideológicos constituídos historicamente, que pertencem a um determinado grupo social. O sujeito, ao assumir esse enunciado na interação da qual participa, filia-se a esse grupo social, comungando com ele os valores ideológicos, históricos e sociais que defendem. Desse modo, para concluir, pode-se afirmar que o sujeito não está isolado na sociedade. Segundo Bakhtin (1997, p. 121),

O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo.

Para demonstrar como são percebidas nos textos as relações históricas que se estabelecem entre os discursos, vamos observar o texto abaixo, publicado no *site www.desencannes.com* e reproduzido no número 16 da revista Língua Portuguesa:



BOM
PRA
BURRO.

O texto consiste em uma propaganda fictícia para o Novo Dicionário Aurélio. A proposta do *site* www.desencannes.com, segundo a revista Língua Portuguesa, é divulgar peças publicitárias que, provavelmente, nunca seriam aceitas pelos anunciantes nem pelos consumidores. Essas peças publicitárias, em geral, exploram um conteúdo embaraçoso, no entanto, com bastante criatividade, de modo a gerar o efeito de humor. No trecho abaixo da revista Língua Portuguesa (nº 16), estão bem definidos os critérios exigidos pelos organizadores do *site* para veicular as peças publicitárias fictícias:

Cada antianúncio deve ultrapassar o limite de uma mera piada e adequar-se à linguagem da propaganda, como se de fato tentasse vender o produto, ainda que o anúncio seja impúblicável. E, por impúblicável, explica Victor Marx, entenda-se aquilo que não traga benefícios à marca, tenha conteúdo tabu, simplesmente não seja aceito pelo cliente ou não se enquadre na linguagem específica a ele vinculado.

AMBIGÜIDADE

O fenômeno da ambigüidade pode ser entendido como a possibilidade de dois ou mais significados distintos para uma mesma palavra ou sequência de palavras.

O que nos interessa observar no texto em questão é a ambigüidade da expressão *Bom pra burro* explorada pelo produtor da peça publicitária, Alexandre Caliman, para gerar o efeito de humor. Uma das leituras autorizadas para a expressão diz respeito à qualidade do produto: pretende-se indicar que o Novo Dicionário Aurélio é muito bom e para isso faz-se uso da expressão, muito popular, para reforçar a qualidade

da obra. Entretanto, uma outra leitura autorizada para a expressão é embaraçosa, porque diz respeito ao discurso corrente de que o dicionário só é utilizado por pessoas que não sabem o que deveriam saber e são, então, chamadas de “burro”. Essa leitura tem um valor negativo, pois associa o uso dos dicionários à imagem de alguém que não é competente, inteligente. Vejam que o discurso relativo à denominação “pai dos burros” não foi criado naquele momento pelo produtor da peça publicitária para a elaboração de seu texto. O produtor do texto valeu-se de um discurso corrente para explorar a ambigüidade da expressão. Assim, para o leitor compreender a intenção de humor, inscrita no “projeto de dizer” do produtor do texto, deverá resgatar a existência desse discurso, que pode não ser assumido pelo leitor, mas cuja existência ele deve reconhecer. Em outras palavras, o efeito de humor só poderá ser reconhecido se o leitor for capaz de estabelecer relações interdiscursivas. É lógico que esse ponto de vista a respeito dos dicionários não é nem um pouco conveniente para os organizadores da obra. A utilidade de um dicionário é evidente, uma vez que é natural que todos nós tenhamos dúvidas sobre como grafar as palavras ou sobre o significado delas. Devemos, portanto, reconhecer nos dicionários uma ferramenta valiosa para a realização de atividades que envolvam a palavra.

EXERCÍCIO

As questões abaixo ajudarão na compreensão dos conceitos que são apresentados nesta unidade. Discuta as respostas com o tutor, no próximo encontro presencial.

1. Exponha para o tutor e para os demais colegas o modo como você compreendeu as diferenças no emprego dos termos enunciado, texto e discurso.
2. Apresente ao tutor e aos demais colegas outros exemplos de textos em que é possível perceber as relações interdiscursivas no processo de construção dos sentidos do texto.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed., São Paulo: Hucitec, 1997.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- CALIMAN, Alexandre. *Bom pra burro*. Disponível em: <http://www.desencannes.com>. Acesso em: 13 maio 2007.
- GUERREIRO, Carmem. Paródias em forma de anúncio. *Revista Língua Portuguesa*, São Paulo, n.º. 16, pp. 28-29, fev. 2007.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- _____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2003.
- VOESE, Ingo. *Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2004.

COMPLEMENTAR

- CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- CHARROLES, M. *Introdução aos problemas da coerência dos textos*. In: GALVEZ, C. (org.). *O texto: leitura e escrita*. Campinas: Pontes, 1989.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Tradução Rodolfo Ilari; revisão técnica Ingedore Villaça Koch, Thaís Cristófaros Silva. – São Paulo: Contexto, 2004.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

RESUMO DA ATIVIDADE 6

A Atividade 6 teve por objetivo apresentar as unidades texto e discurso, que, ao lado da unidade enunciado, contemplam a complexidade envolvida no processo de interação verbal. Embora as abordagens enunciativa, textual e discursiva dos fenômenos de linguagem possuam suas especificidades, o que procuramos mostrar ao longo dos textos, é importante para o professor de língua materna conhecer as orientações de ordem mais geral que cada uma delas assume, para que tenha clareza quanto aos aspectos que acrescentam para a compreensão do fenômeno linguagem.

DA ENUNCIACÃO

O CONTEXTO

u n i d a d e 3

A DÊIXIS

a t i v i d a d e 7

OBJETIVOS

Ao final desta atividade, você deverá ser capaz de

- identificar os enunciados em que estão inscritas as marcas da enunciação;
- identificar nos enunciados as marcas de pessoa, de tempo e de espaço da enunciação;
- reconhecer os efeitos de sentido que o emprego das marcas de enunciação imprimem aos enunciados.

Se o objeto do qual nos ocupamos em todas as atividades já desenvolvidas anteriormente é o uso que fazemos da linguagem em situações autênticas de interação social e se já insistimos na idéia de que os sentidos construídos na interação dependem não só da organização das unidades lingüísticas, mas também da relação que se estabelece entre essa organização e os parâmetros da situação comunicativa, ao longo desta unidade buscaremos compreender um pouco mais as determinações que o contexto da enunciação impõe à organização dos enunciados, textos e discursos.

A noção de contexto será considerada nesta unidade em duas perspectivas diferentes: uma mais restrita e outra mais abrangente. O contexto em sentido restrito diz respeito às circunstâncias imediatas da enunciação. O contexto em sentido lato diz respeito à organização sócio-histórica que rege o comportamento dos sujeitos no meio social, tema que já começamos a discutir na Atividade 6.

Levar em consideração essas duas dimensões contextuais implica perceber a complexidade envolvida no processo de produção de sentidos em que estamos envolvidos cotidianamente.

A dêixis

Segundo Fiorin (2003), todo enunciado é realizado numa situação definida pelos participantes da comunicação (eu/tu), pelo momento da enunciação (agora) e pelo lugar em que o enunciado é produzido (aqui). As referências a essa situação constituem a dêixis e os elementos lingüísticos que servem para situar o enunciado são os dêiticos.

Na Atividade 4, quando discutíamos a complexidade envolvida no processo de produção de sentidos por meio da linguagem verbal, fizemos referência ao emprego de um elemento dêitico na organização do enunciado reproduzido abaixo:

Amanhã à noite é a festa de aniversário da Janete. Não falta!

Naquela ocasião, demonstrávamos que uma mudança na situação de comunicação que envolve os interlocutores gera mudanças no processo por meio do qual esses interlocutores constroem sentidos para os enunciados. A confusão que se deu entre os sujeitos envolvidos na interação em razão do emprego do dêitico na produção do bilhete deixado na mesa de um colega de trabalho ratifica a afirmação de Fiorin (2003, p. 162) reproduzida abaixo:

Um dêitico só pode ser entendido dentro da situação de comunicação e, quando aparece, num texto escrito, a situação enunciativa deve ser explicitada. Se encontrarmos um bilhete em que esteja escrito *Ontem trabalhei muito aqui*, não entenderemos plenamente a mensagem, pois não saberemos quem trabalhou, quando é *ontem*, e onde é *aqui*. Em resumo, não se pode saber o sentido do *eu*, do *ontem* e do *aqui* da mensagem, pois falta o conhecimento da situação de comunicação. No caso dos dêiticos, não adianta só o conhecimento do sistema linguístico, pois o que é preciso, para entendê-los, é conhecer a situação de uso.

O excerto retirado de uma outra passagem do texto de Fiorin (2003, p. 162-163) ajudará a esclarecer ainda mais as questões sobre as quais nos debruçamos.

A enunciação

O primeiro sentido de enunciação é, como vimos, o de ato produtor do enunciado. Benveniste diz que a enunciação é a colocação em funcionamento da língua por um ato individual de utilização (1974, 80), ou seja, um falante utiliza-se da língua para produzir enunciados. Se a enunciação é a instância constitutiva do enunciado, ela é a instância linguística logicamente pressuposta pela própria existência do enunciado, o qual comporta seus traços e suas marcas (Greimas e Courtés, 1979, 126). O enunciado, por oposição à enunciação, deve ser concebido como o “estado que dela resulta, independentemente de suas dimensões sintagmáticas” (Greimas e Courtés, 1979, 123). Considerando dessa forma enunciação e enunciado, este comporta frequentemente elementos que remetem à instância de enunciação: pronomes pessoais, demonstrativos, possessivos, adjetivos e advérbios apreciativos, advérbios espaciais e temporais, etc. Esse conjunto de marcas enunciativas colocado no interior do enunciado não é a enunciação propriamente dita, cujo modo de existência é ser o pressuposto lógico do enunciado, mas é a *enunciação enunciada*. Teríamos, assim, dois conjuntos no texto: a *enunciação enunciada*, que é o conjunto de marcas, nele identificáveis, que remetem à instância de enunciação; o *enunciado*, que é a sequência enunciada desprovida de marcas de enunciação. Quando se diz *A Terra é redonda*, tem-se o enunciado, pois o texto aparece sem as marcas do ato enunciativo. No entanto, quando se afirma *Eu digo que a Terra é redonda*, enuncia-se no enunciado o próprio ato de dizer. Tem-se, então, a enunciação enunciada.

É na linguagem e por ela que o homem se constitui como sujeito, dado que, somente ao produzir um ato de fala, ele constitui-se como *eu* (Benveniste, 1966, 259). *Eu* é aquele que diz *eu*. O *eu* existe por oposição ao *tu*. Dessa forma, o *eu* estabelece uma outra pessoa, aquela à qual ele diz *tu* e que lhe diz *tu*, quando, por sua vez, toma a palavra. A categoria de pessoa é essencial para que a linguagem se torne discurso.

Como a pessoa enuncia num dado espaço e num determinado tempo, todo espaço e todo tempo organizam-se em torno do “sujeito”, tomado como ponto de referência. Assim, espaço e tempo estão na dependência do *eu*, que neles se enuncia. O *aqui* é o espaço do *eu* e o *agora* é o momento da enunciação. A partir desses dois elementos, organizam-se todas as relações espaciais e temporais.

Como a enunciação é o lugar da instauração do sujeito e este é o ponto de referência das relações espaço-temporais, ela é o lugar do *ego*, *hic et nunc*. Benveniste usa os termos latinos *ego* (eu), *hic* (aqui), *nunc* (agora), para mostrar que essas categorias, de pessoa, de espaço e de tempo, não existem apenas em algumas línguas, mas são constitutivas do ato de produção do enunciado em qualquer língua, em qualquer linguagem (por exemplo, as linguagens visuais).

(...)

Referências bibliográficas

BENVENISTE, Emile. *Problèmes de linguistique générale*. Paris, Gallimard, vol. I, 1966.

_____. *Problèmes de linguistique générale*. Paris, Gallimard, vol. II, 1974.

GREIMAS, Algirdas Julien e COURTÈS, Joseph. *Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris, Hachette, vol. I, 1979.

Os dêiticos relativos à categoria de pessoa são os pronomes pessoais do caso reto e do caso oblíquo, os pronomes possessivos e as desinências número-pessoais dos verbos, utilizados na 1ª e na 2ª pessoa. São essas as marcas que inscrevem no enunciado os vestígios dos sujeitos envolvidos na enunciação. O exemplo que utilizamos na Atividade 4 novamente nos será útil para ratificar as considerações acima:

Duas amigas combinam, ao telefone, o programa para sábado à noite:

A: Eu prefiro ir ao cinema. É muito mais divertido.

B: Eu prefiro um bom restaurante, pois assim podemos conversar à vontade.

Vamos perguntar ao Marcos qual o programa preferido dele?

A: Ele certamente dirá que prefere o futebol.

B: Ele então que vá sozinho!

Conforme já havíamos destacado antes, a referência do pronome pessoal de primeira pessoa que é empregado na primeira fala de A e a referência do pronome pessoal de primeira pessoa que é empregado na primeira fala de B, no texto que nos serve de exemplo, são diferentes a depender de quem toma a palavra para enunciar. Portanto, na ocorrência *Eu prefiro ir ao cinema*, o pronome “eu” refere-se à pessoa que fala naquele momento – a amiga identificada por “A”. Por sua vez, na ocorrência *Eu prefiro um bom*

restaurante, o pronome “eu” refere-se à amiga identificada por “B”, pois é ela, naquele momento, que enuncia. Quanto ao pronome de terceira pessoa – ele, a sua referência permanece a mesma, independentemente de quem produz o enunciado. Essa indiferença em relação aos parâmetros da situação de comunicação se justifica em razão de as marcas de terceira pessoa não fazerem referência aos sujeitos envolvidos na enunciação, mas apenas a sujeitos ou objetos que são referidos no enunciado. Em nosso exemplo, Marcos não é um participante da interação, ele é apenas referido pelas amigas que interagem. Portanto, os pronomes que fazem referência a ele – os pronomes de terceira pessoa – não são considerados dêiticos.

Os dêiticos relativos à categoria de tempo são os tempos verbais e os advérbios de tempo, que inscrevem no enunciado os vestígios do momento em que se deu a enunciação. A marcação de tempo na língua é ligada ao exercício da fala, pois, segundo Fiorin (2003), quando o falante toma a palavra, instaura um agora, momento da enunciação, a partir do qual se estabelecem as oposições temporais da língua. Vejamos o que diz Fiorin (2003, p. 166) acerca dessa organização temporal:

O *agora* gerado pelo ato de linguagem constitui um eixo que ordena a categoria da *concomitância* vs *não concomitância*. A *não concomitância*, por sua vez, articula-se em *anterioridade* vs *posterioridade*. Assim, todos os tempos estão intrinsecamente relacionados à enunciação. Com a categoria da *concomitância* vs *não concomitância* (*anterioridade* vs *posterioridade*), criam-se três momentos de referência: um presente, um passado e um futuro. O momento de referência presente é um agora, pois ele coincide com o momento da enunciação. O momento de referência passado indica uma anterioridade ao momento da enunciação; o futuro, uma posterioridade a esse momento.

Passemos, agora, a observar como se estabelece essa organização temporal em alguns exemplos.

A mídia faz política. (capa da revista Carta Capital, 06/06/2007)

O verbo *fazer* no presente do indicativo indica que, no enunciado, inscreve-se um momento de referência que coincide com o momento da enunciação, e, desse modo, o evento referido – aquilo que a mídia faz – é apresentado como concomitante a esse momento. Vale a pena frisar que o modo como se organiza o enunciado gera o efeito de uma ação ilimitada, permanente, diferentemente do exemplo que segue.

Hoje, faço 30 anos.

Do mesmo modo, o verbo *fazer* no presente do indicativo indica que, no enunciado, inscreve-se um momento de referência que coincide com o momento da

enunciação, e, desse modo, o evento referido – o aniversário – é apresentado como concomitante ao momento da enunciação. A diferença em relação ao enunciado anterior é que, nesse caso, o presente do indicativo, juntamente com o emprego do advérbio - *hoje*, indica um acontecimento mais pontual, com os limites de tempo bem definidos.

Na semana passada, viajei para São Paulo.

O verbo *viajar*, no pretérito perfeito do indicativo, indica que, no enunciado, inscreve-se um momento de referência que coincide com o momento da enunciação, e, desse modo, o evento referido – a viagem para São Paulo – é apresentado como anterior a esse momento. Juntamente com o tempo verbal, a expressão adverbial - *na semana passada* - também marca, no enunciado, a anterioridade do fato em relação ao momento da enunciação.

Amanhã, estarei em São Paulo.

Por fim, o último exemplo ilustra a relação temporal de posterioridade ao momento da enunciação, marcada pelo verbo *estar* no futuro do presente do indicativo e pelo advérbio de tempo - *amanhã*.

Os exemplos listados aqui dão uma pequena amostra do complexo sistema de organização temporal que se estabelece na língua portuguesa. Vamos ainda pontuar que na organização desse sistema nem sempre o momento de referência que se inscreve no enunciado coincide com o momento da enunciação. Esse momento de referência pode também situar-ser antes ou depois do momento da enunciação. Em casos assim, novas maneiras de organizar o tempo lingüístico no enunciado se estabelecem. Os exemplos a seguir dão uma breve ilustração dessas novas formas.

Em 1995, nosso time foi campeão.

Nesse enunciado, a marcação de tempo - *Em 1995* – inscreve, no enunciado, um momento de referência anterior ao momento da enunciação. Por conseguinte, o verbo *ser*, no pretérito perfeito do indicativo, indica que o evento referido – a conquista de um título – é apresentado como concomitante a esse momento de referência.

Quando todos saíram, ele voltou para entregar o livro que esquecera em seu carro.

Nesse enunciado, a oração subordinada adverbial temporal – *quando todos saíram* – inscreve, no enunciado, um momento de referência anterior ao momento da enunciação. O verbo *voltar*, no pretérito perfeito do indicativo, indica que o evento referido é concomitante a esse momento de referência. O verbo *esquecer*, no pretérito mais-que-perfeito do indicativo, por sua vez, indica que o evento por ele referido é anterior ao momento de referência inscrito no enunciado.

Depois de fazer as compras, tentarei encontrar alguns amigos.

Nesse enunciado, a oração subordinada adverbial temporal – *depois de fazer as compras* – inscreve, no enunciado, um momento de referência posterior ao momento da enunciação. A locução verbal - *tentar encontrar*, no futuro do presente do indicativo, indica que o evento referido se apresenta como posterior a esse momento de referência.

A complexidade expressa por esses exemplos ratifica a posição de Fiorin (2003) de que “o tempo do discurso é sempre uma criação da linguagem, com a qual se pode transformar o futuro em presente, o presente em passado e assim por diante” (FIORIN, 2003, p. 166).

Os dêiticos referentes à categoria de espaço são os pronomes demonstrativos e alguns advérbios de lugar. A organização espacial que se revela no enunciado considera como ponto de referência para a localização o sujeito que enuncia. As gramáticas normativas da língua portuguesa descrevem um sistema de organização espacial implicado pelo emprego dos pronomes demonstrativos assim distribuídos:

- *este* – o que está próximo ao falante;
- *esse* – o que está próximo ao ouvinte;
- *aquela* – o que está distante de ambos.

Fiorin (2003) refere-se a uma neutralização da oposição *este/esse*, com um predomínio para o segundo elemento do par.

Na organização dos enunciados, a presença ou a ausência dos elementos dêiticos pode gerar diferentes efeitos de sentido. No primeiro caso, tem-se os efeitos de subjetividade, de aproximação dos sujeitos implicados na enunciação. A depender das circunstâncias da situação de comunicação, o efeito de subjetividade pode garantir maior credibilidade ao enunciado, uma vez que o sujeito assume explicitamente a responsabilidade sobre aquilo que enuncia. Um exemplo de texto em que predominam os elementos dêiticos de pessoa é o artigo de opinião, em que um sujeito se exprime publicamente a respeito de algum tema de relevância social. O exemplo abaixo serve para ilustrar esse tipo de procedimento:

Sempre leia o original

Stephen Kanitz
www.kanitz.com.br

Uma greve geral dos professores alguns anos atrás teve uma consequência interessante. Reintroduziu, para milhares de estudantes, o valor esquecido das bibliotecas. Os melhores alunos readquiriram uma competência essencial para o mundo moderno - voltaram a aprender sozinhos, como antigamente. Muitos descobriram que alguns professores nem fazem tanta falta assim. Descobriram também que nas bibliotecas estão os livros originais, as obras que seus professores usavam para dar as aulas, os grandes clássicos, os autores que fizeram suas ciências famosas. Muitos professores se limitam a elaborar resumos malfeitos dos grandes livros. Quantas vezes você já assistiu a uma aula em que o professor parecia estar lendo o material? Seria bem mais motivador e eficiente deixar que os próprios alunos lessem os livros. Os professores serviriam para tirar as dúvidas, que fatalmente surgiriam.

Hoje, muitas bibliotecas vivem vazias. Pergunte a seu filho quantos livros ele tomou emprestado da biblioteca neste ano. Alguns nem saberão onde ela fica. Talvez devêssemos pensar em construir mais bibliotecas antes de contratar mais professores. Um professor universitário, ganhando 4.000 reais por mês ao longo de trinta anos (mais os cerca de vinte da aposentadoria), permitiria ao Estado comprar em torno de 130.000 livros, o suficiente para criar 130 bibliotecas. Seiscentos professores poderiam financiar 5.000 bibliotecas de 10.000 livros cada uma, uma por município do país.

Universidades são, por definição, elitistas, para a alegria dos cursinhos. Bibliotecas são democráticas, aceitam todas as classes sociais e etnias. Aceitam curiosos de todas as idades, sete dias por semana, doze meses por ano. Bibliotecas permitem ao aluno depender menos do professor e o ajudam a confiar mais em si.

Nunca esqueço minha primeira visita a uma grande biblioteca, e a sensação de pegar nas mãos um livro escrito pelo próprio Einstein, e logo em seguida o de cálculo de Newton. Na época, eu queria ser físico nuclear.

Infelizmente, livros nunca entram em greve para alertar sobre o total abandono em que se encontram nem protestam contra a enorme falta de bibliotecas no Brasil. Visitei no ano passado uma escola secundária de Phillips Exeter, numa cidade americana de 30.000 habitantes, no desconhecido Estado de New Hampshire. Os alunos me mostraram com orgulho a biblioteca da escola, de NOVE andares, com mais de 145.000 obras. A Biblioteca Mário de Andrade, da cidade de São Paulo, tem 350.000. A bibliotecária americana ganhava mais do que alguns dos professores, ao contrário do que ocorre no Brasil, o que demonstra o enorme valor que se dá às bibliotecas nos Estados Unidos.

Não quero parecer injusto com os milhares de professores que incentivam os alunos a ler livros e a frequentar bibliotecas. Nem quero que sejam substituídos, pois são na realidade facilitadores do aprendizado, motivam e estimulam os alunos a estudar, como acontece com a maioria dos professores do primário e do colegial. Mas estes estão ficando cada vez mais raros, a ponto de se tornarem assunto de filme, como ocorre em *Sociedade dos Poetas Mortos*, com Robin Williams.

Na próxima aula em que seu professor fizer o resumo de um livro só, ou lhe entregar uma apostila mal escrita, levante-se discretamente e vá direto para a biblioteca. Pegue

um livro original de qualquer área, sente-se numa cadeira confortável e leia, como se fazia 500 anos atrás. Você terá um relato apaixonado, aguçado, com os melhores argumentos possíveis, de um brilhante pensador. Você vai ler alguém que tinha de convencer toda a humanidade a mudar uma forma de pensar.

Um autor destemido e corajoso que estava colocando sua reputação, e muitas vezes seu pescoço, em risco. Alguém que estava escrevendo apaixonadamente para convencer uma pessoa bastante especial: você.

Stephen Kanitz foi professor universitário por trinta anos (www.kanitz.com.br)

Revista Veja, Editora Abril, edição 1802, ano 36, nº 19 de 14 de maio de 2003, p. 20

No segundo caso, tem-se os efeitos de objetividade e realidade, o que implica, conseqüentemente, o distanciamento do sujeito que enuncia. Do mesmo modo como foi afirmado anteriormente, a depender das circunstâncias da situação de comunicação, o efeito de objetividade e realidade pode garantir maior credibilidade ao enunciado, uma vez que os fatos são apresentados como se não houvesse nenhuma interferência do sujeito que enuncia. É o caso das notícias veiculadas em revistas e jornais de grande circulação, em que os textos apresentam os fatos como se relatassem uma verdade absoluta, sem a opinião daquele que produz o texto. O exemplo abaixo pode ilustrar esse segundo tipo de procedimento:

Real gabinete é marco da presença portuguesa no país

A instituição do Rio é a única no Brasil com o privilégio de receber um exemplar de cada obra publicada em Portugal

É a maior biblioteca de autores portugueses fora de Portugal. Conhecido pela beleza arquitetônica, o Real Gabinete Português de Leitura é, desde 1935, a única instituição que recebe um exemplar de todos os livros editados em Portugal. Às vésperas de completar 170 anos, em 14 de maio, o lugar já soma mais de 350 mil obras em seu acervo.

São muitas as novidades bibliográficas daquele país que, no Brasil, só o Real gabinete tem o privilégio de receber – conta o presidente Antonio Gomes da Costa.

O Real Gabinete acaba de abrir ao público uma nova leva de edições portuguesas recentes. Estão na lista *Pessoa – Romance dos Anos 20*, de José Augusto França; *Tristano Morre*, de Antonio Tabucchi, e *Gaudi, um Romance*, de Mario Lacruz.

A operação que permite ao Real Gabinete manter-se atualizado com o mundo editorial português se chama “Depósito Legal”, dispositivo do Estado que busca difundir, em um país que fala a língua, a produção literária portuguesa.

A consulta aos livros está disponível na biblioteca, cujo acervo é informatizado. Cada associado pode pegar emprestado até três livros (posteriores a 1950) por quinze dias. Mas pesquisadores autorizados têm disponíveis muitas obras raras ou manuscritos, como um exemplar da primeira edição de *Os Lusíadas*, de 1572, que pertenceu à Companhia de Jesus.

Fundado em 1837 para promover a instrução e o nível de conhecimento dos emigrantes portugueses, o Gabinete de Leitura impressiona pelo estilo arquitetônico

neomanuelino. Ganhou o título de “real” do rei D. Carlos, em 1906. Além de livros, o lugar oferece pinturas, esculturas e exposições de medalhas e moedas que são um convite a quem quer conhecer um pouco de Portugal sem sair do Brasil.

Revista Língua Portuguesa, nº 19, 2007.

As questões apresentadas nesta unidade são uma das formas de a Lingüística compreender o modo como as determinações de ordem contextual interferem na organização e no funcionamento dos fenômenos de linguagem. No domínio da Lingüística há outros quadros teórico-metodológicos que também se ocupam das relações entre texto e contexto. Essas diferentes abordagens, cada uma a sua maneira, dão conta de aspectos concernentes ao fenômeno lingüístico que nenhuma delas seria capaz de considerar em sua totalidade.

EXERCÍCIO

As questões abaixo ajudarão na compreensão dos conceitos que são apresentados nesta unidade. Discuta as respostas com o tutor, no próximo encontro presencial.

1. Identifique, nos textos abaixo, os elementos dêiticos de pessoa, de tempo e de espaço.

Texto A

Dados curiosos

Frei Betto

<http://carosamigos.terra.com.br>

No Brasil, reduzir o analfabetismo entre mulheres em apenas 1 por cento equivale a evitar 415 mortes por ano. Aumentar em 1 por cento a rede de esgoto significa evitar 216 mortes/ano. Se o número de casas que recebem água tratada aumenta 1 por cento, 108 mortes são evitadas/ano. E, se o número de leitos nos hospitais aumenta 1 por cento, 27 mortes são evitadas/ano. Os dados são do estudo de Mário Mendonça e Ronaldo Motta, Saúde e Saneamento no Brasil, Ipea, 2005. Duas em cada cinco pessoas no mundo vivem com menos de 6 reais por dia. Não têm acesso ao saneamento básico 2,4 bilhões de pessoas. Metade das infecções por HIV ocorre entre jovens.

Neste ano de 2007, pela primeira vez, há mais habitantes nas zonas urbanas que nas rurais. Em 2015, teremos 22 megacidades com mais de 10 milhões de habitantes cada, das quais dezesseis em países pobres. Em 2030, 60 por cento da população viverá em centros urbanos, o que equivale a 5 bilhões de pessoas. Em 2050, o planeta terá 8,9 bilhões de habitantes (fonte: Relatório sobre a Situação da População Mundial, ONU).

Nos EUA são gastos, anualmente, cerca de 60 bilhões de dólares em produtos de beleza. Na Europa, 50 bilhões de dólares/ano no consumo de sorvetes.

Tome em mãos dez moedas. Cole uma etiqueta em cada uma, numerando-as de 1 a 10. Ponha-as no bolso. Agora tente pegar a de número 1. Você tem uma chance em dez. Tente pegar a 1 e, em seguida, a 2. Sua chance é uma em 100. Se quiser pegar a 1, a 2 e a 3, em seqüência, a chance cai para 1.000. E você tem uma chance em 10 bilhões de pegá-las todas em seqüência. Segundo Cressy Morrison, que presidiu a Academia de Ciências de Nova York, são necessárias as mesmas condições para a vida na Terra ter acontecido por acaso. Maior “milagre”, caro(a) leitor(a), é você e eu estarmos aqui.

(...)

Texto B

Fanfarras faziam a alegria da cidade

Fernando de Barros

<http://recantodasletras.uol.com.br/cronicas>

Volta Redonda apesar de ser conhecida como a cidade do aço, teve também sua época áurea com as disputas das fanfarras. Era década de 60 e 70.

Dois colégios disputavam a hegemonia: o Colégio Macedo Soares e a Escola Técnica Pandiá Calógeras disputaram por muitos anos a hegemonia de ser a melhor do ano. Havia outros colégios como o Colégio Batista que era misto – ou seja, de meninos e meninas, e o Colégio Rosário que tinha apenas meninas e sua fanfarra não tinha instrumento de sopro. Porque não sei, mas não tinha! Havia alguns colégios municipais que se aventuravam, mas nenhum deles, naquela época, chegou a ameaçar a hegemonia dos dois.

Era uma disputa tão dura que seus componentes não tinham direito de ter amigos na outra.

Os ensaios eram feitos quase o ano todo. Havia segredos, toques novos, coreografias diferentes. Tudo para encantar ao público e aos jurados dos concursos.

Os desfiles, em Volta Redonda, eram sempre feitos, na parte da manhã, na Avenida da Independência, onde hoje se situa o Supermercado Sendas e o Sider Shopping. Ali eram terrenos vazios que se enchiam de pessoas que vinham não só ver o desfile, mas também seus filhos. O local de concentração era aonde hoje a rede de lanchonetes, o mercado das frutas e o Largo Nove de Abril.

Dava um orgulho danado entrar naquela avenida com o uniforme de gala, sapato engraxado e cabelo cheio de “gumex”. No final, havia sempre um picolé gelado na

curva onde hoje se situa a rodoviária. Posso dizer que todos que ali entravam, entravam sabendo da importância do desfile para a sua escola. Era um dia de festa.

À tarde, o desfile passava para Barra Mansa. Ia apenas a fanfarra e a turma das bandeiras, onde eu me localizava. Havia algumas brigas, mas nada que não fosse rotina. Tinha também o desfile em Cruzeiro.

Após o desfile da independência, sempre no primeiro sábado, havia o campeonato no campo do Recreio do Trabalhador. Era uma disputa com fanfarras de diversos locais não só do estado do Rio, mas também do estado de São Paulo.

Se o Macedo participou disso tudo, tinha que agradecer ao Padre Gregório que tanto apoio deu a esta turma.

Hoje os desfiles da independência continuam, mas bem diferentes do que era antigamente. Os concursos e desfiles de fanfarras estão voltando, mas ainda vai demorar muito para ser como era. O glamour, a disputa, a vontade de vencer vai demorar em contagiar esta geração que aí está, mas fazer o que. Afinal os tempos são outros, o modo do viver é outro e cabe a nós respeitar.

2. Transforme o texto abaixo, eliminando os elementos dêiticos de pessoa.

Sempre acreditei que, se cada um resolvesse os próprios problemas, o mundo seria melhor. Essa maneira de pensar e de agir se baseia numa forma civilizada de egoísmo. Cuido da minha vida sem incomodar ninguém – o que, na prática, quer dizer: jamais peça ajuda a um vizinho para que ele não se sinta no direito de fazer o mesmo.

Por sorte, o homem que me resgatou de um afogamento iminente não partilhava dessa estreita visão de mundo. Nunca mais vou esquecer a tarde de horror de 1º de março deste ano, quando a chuva transformou o Vale do Anhangabaú, no centro de São Paulo, numa piscina de águas barrentas. Ilhadas no túnel, eu e dezenas de pessoas lutávamos contra a correnteza e a violência dos carros que passavam soltos, arrastados pela enxurrada. Era um turbilhão de gritos, choro e pedidos de socorro.

(...)

Depoimento de Sueli Dessa de Carvalho, 40 anos, casada, dona de uma loja de bolsas em São Paulo. Cláudia, jul.1999.

In: CEREJA, William; MAGALHÃES, Thereza. *Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. São Paulo: Atual Editora, 2000.

3. Reflita e responda:

Há alguma diferença de sentido no modo como os textos abaixo foram organizados?

- a. Sem moralidade, não pode haver justiça social.
- b. Eu acredito que, sem moralidade, não pode haver justiça social.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral II*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

FIORIN, José Luiz. Pragmática. In: FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à Lingüística II: princípios de análise*. São Paulo: Contexto, 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos em comunicação*. São Paulo, Cortez, 2002.

COMPLEMENTAR

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à lingüística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Tradução Rodolfo Ilari; revisão técnica Ingedore Villça Koch, Thaís Cristófaró Silva. – São Paulo: Contexto, 2004.

RESUMO DA ATIVIDADE 7

A Atividade 7 teve por objetivo apresentar o modo como os parâmetros da enunciação inscrevem-se no enunciado por meio do emprego dos dêiticos de pessoa, de tempo e de espaço, marcas textuais que compõem o que Benveniste (1989) denominou de “aparelho formal da enunciação”.

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO

a t i v i d a d e 8

OBJETIVOS

Ao final desta atividade, você deverá ser capaz de

- reconhecer que os sentidos são resultado da história que os sujeitos constroem coletivamente;
- reconhecer os sentidos como reveladores de crenças, de sentimentos, de interesses e de desejos dos sujeitos;
- reconhecer a relação entre linguagem e ideologia.

Na Atividade 7, apontamos que nosso objetivo, na Unidade 3, é compreender um pouco mais as determinações que o contexto da enunciação impõe à organização dos enunciados, dos textos e dos discursos. Apontamos, também, que a noção de contexto será abordada em duas diferentes perspectivas: uma mais restrita e outra mais abrangente. A primeira dessas abordagens foi discutida na Atividade 7, em que nos ocupamos da dêixis, que diz respeito à referência que certos elementos lingüísticos, os dêiticos, fazem à situação imediata de comunicação.

Na Atividade 8, passaremos a nos ocupar de uma noção mais abrangente de contexto. Aquela que diz respeito às determinações que a organização sócio-histórica, que rege o comportamento dos sujeitos no meio social, impõe ao processo da construção dos sentidos. Na Atividade 6, quando passamos a discutir o conceito de discurso, iniciamos nossa incursão nessa matéria.

O texto de Voese (2004) – Da língua ao discurso – sugerido para leitura naquela atividade, inicia com a afirmação de que a linguagem é um produto da atividade histórica dos homens. E, por essa razão, reconhecer os efeitos de sentido que um certo enunciado pode gerar implica considerar não só as circunstâncias imediatas da interação, mas também considerar as determinações sociais, históricas e ideológicas que fazem com que esse enunciado surja e não outro em seu lugar. Com base nesses pressupostos teóricos, nesta atividade, trataremos mais detalhadamente das condições de produção dos discursos.

Para iniciarmos, apresentaremos as considerações de Voese (2004, p. 41-42) sobre o caráter e o funcionamento dos discursos, considerados como construções sociais, históricas e ideológicas:

Considerar importante, para descrever a produção de enunciados e sentidos, as regras e os rituais que fixam limites e possibilidades que se modificam incessantemente requer tomar em observação não só uma situação imediata da enunciação – o ato ou o evento restritos a si mesmos – mas também um contexto mais amplo e histórico. E, nesse momento, o enunciado, na verdade, assume estatuto de *acontecimento*. Essa concepção, por sua vez, terá, como efeito, entender o enunciado, desde o nível da sentença ao do texto, como um *discurso*. Em outros termos, qualquer enunciado deverá ser entendido não só

quanto à estruturação interna, como também em relação às conexões que estabelece com diferentes esferas do gênero humano, o que corresponde à sua *discursividade*.

Isso quer dizer que o enunciado, enquanto texto, tem uma estrutura interna própria e uma discursividade, entendida como determinação exterior que fixa o horizonte de possibilidades de seu acontecimento e de suas leituras: se, por exemplo, o enunciado, devido ao tempo decorrido, perde as cores do contexto histórico em que foi produzido, haverá enormes dificuldades, até mesmo um impedimento total de ele se fazer acontecimento, porque o receptor não terá como inferir determinados sentidos sem uma recontextualização (...).

Para compreendermos bem o que Voese (2004) denomina de discursividade, vamos observar atentamente a organização do texto abaixo, retirado do *site* www.humortadela.com.br, em 25/07/2007:



Na passagem do texto de Voese (2004), reproduzida anteriormente, encontramos a afirmação de que a discursividade deve ser entendida como determinação exterior que fixa o horizonte de possibilidades de seu acontecimento e de suas leituras. No texto acima, os enunciados *Camiseta de político* e *Sou corrupto e não desisto nunca* surgem em razão de uma exterioridade, constituída coletivamente, portanto, historicamente, na qual a credibilidade dos políticos está profundamente abalada em razão dos sucessivos escândalos de corrupção nas esferas do governo brasileiro, anunciados pelos canais de informação. A construção do texto em questão, que se apresenta como denúncia realizada por meio da ironia e do humor, só é possível em razão da situação sócio-histórica em que os brasileiros estão inseridos. Se o cenário político-social do Brasil não estivesse marcado pelo descrédito dos cidadãos brasileiros em relação às instâncias políticas do

País, textos dessa natureza não seriam possíveis. Essas considerações sobre o exemplo aqui apresentado reforçam a afirmação de Voese (2004) de que, se não forem levadas em consideração as informações de ordem histórica, o sentido do texto fica prejudicado.

Outro aspecto que não pode deixar de ser considerado no processo de construção de sentidos, a partir da leitura de nosso exemplo, é a relação que o enunciado *Sou corrupto e não desisto nunca* estabelece com o enunciado anteriormente produzido *Sou brasileiro e não desisto nunca*. Esse último enunciado fazia parte de uma campanha do governo federal, que procurava elevar a auto-estima do brasileiro e, ainda, conseguir a adesão do cidadão ao novo governo que se estabelecia na época em que a campanha foi veiculada pelos meios de comunicação de massa. Essa relação pressuposta na organização do texto ratifica a concepção de que os fenômenos de linguagem só podem ser compreendidos em sua totalidade se considerados em sua relação com os demais enunciados que circulam socialmente. Bakhtin, filósofo da linguagem, cujas orientações filosóficas foram apresentadas na Atividade 3, admitia que “a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 1997, p. 123).

Na Atividade 3, anunciou-se que as relações dialógicas estabelecidas entre os diferentes enunciados não são necessariamente relações de entendimento. Essas relações podem ser também marcadas por relações de tensão, por gerarem efeitos de sentidos que se confrontam. No entanto, mesmo em casos assim, não se pode negar a relação dialógica que se estabelece entre os enunciados, que surgem como resposta a enunciados anteriores. Considerando nosso exemplo, podemos afirmar que a relação dialógica entre os enunciados *Sou corrupto e não desisto nunca* e *Sou brasileiro e não desisto nunca* caracteriza-se por um confronto de posicionamentos. O enunciado *Sou brasileiro e não desisto nunca* expressa credibilidade em relação às instâncias políticas que regem o país e aponta para um sentimento coletivo de esperança em relação ao novo governo que, na época, estava se estabelecendo. Por sua vez, o enunciado *Sou corrupto e não desisto nunca*, de forma irônica, expressa descrédito em relação a essas mesmas instâncias, destacando, por meio do advérbio “nunca”, apresentado em letras maiores que as demais, que a corrupção sempre irá existir, não importa o partido político que assuma a condução do País. A partir dessas considerações, podemos afirmar, conforme Bakhtin (1997, p. 123-124), que as relações dialógicas devem ser entendidas em um sentido amplo, considerando-se todas as manifestações verbais realizadas por sujeitos:

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado. Um importante problema decorre daí: o estudo das relações entre a interação concreta e a situação extralingüística – não só a situação imediata, mas também, através dela, o contexto social mais amplo.

Dessa breve análise, depreende-se que enunciar implica posicionar-se em relação às temáticas que têm importância para a coletividade. Portanto o processo da enunciação é social, histórico e também ideológico. Para compreendermos melhor essas características que definem os discursos, faremos a leitura do texto de Voese (2004, p. 54-58) sobre ideologia.

A ideologia

Os interesses e os objetivos dos grupos protagonizam, por efeito da atividade dos indivíduos, o estabelecimento, nem sempre explícito e preciso, de linhas demarcatórias de um projeto de socialidade. Isto é: o grupo passa a centrar suas atividades na consecução de um ideal de sociedade que, certamente, contemplará seus interesses e objetivos:

Nos referimos ao fato de algumas idéias jogarem um papel-chave na escolha das alternativas a serem objetivadas em cada momento histórico. Tais idéias compõem, sempre, uma visão de mundo, e auxiliam os homens na tomada de posição frente aos grandes problemas de cada época, bem como frente aos pequenos e passageiros dilemas da vida cotidiana. [...] esse conjunto de idéias é denominado *ideologia* (Lessa, s.d.: 24).

Percebe-se, nessa concepção de ideologia (que difere da de falsa consciência), que as idéias-chave, entendidas como referências, têm uma função positiva porque, sem elas, o grupo ficaria sem rumo e se esfacelaria rapidamente, o que, de outra maneira, explica que o discurso, como mediação da atividade vital dos homens, se constitui na observância desse projeto de socialidade, de modo que, conforme Bakhtin (1986), toda palavra carrega um índice de valor, produto das atividades avaliativas que os indivíduos dos grupos realizam, apoiados nas referências-chave, ou seja, na ideologia.

Outrossim, considerando a ideologia uma mediação valorativa, as *hierarquizações* das formas de discursividade, dos modos de enunciação e dos temas dos enunciados devem ser entendidas como efeitos ideológicos. Ou melhor: o discurso sempre é ideológico, o que diz que ele traduz, na sua materialidade, como marcas, o conflito de diferentes projetos de socialidade.

É evidente, pois, que, pelos efeitos que podem produzir, os sentidos do discurso sejam objeto de disputas e, por isso, de tentativas de controle. Isto é: o controle de sentidos parte do pressuposto de que ele poderia representar igualmente o controle do conflito. E esse procedimento – que prescinde tanto da negociação de acordos como do uso coercitivo da força – se concretiza através da ação ideológica que, como estratégia, busca homogeneizar, hierarquizando, o que é heterogêneo para, desse modo, preservar interesses específicos de um determinado grupo. Os objetivos da ação ideológica perpassam, pois, todo o tecido social, ou seja, o processo envolve avaliações que hierarquizam os sistemas de referência, o que, por sua vez, conduz à hierarquização de formas de discursividade, modos de enunciação, funções e atividades, costumes, produtos etc., mas – e isso é uma especificidade da ação ideológica – cuidando para que não sejam revelados os reais objetivos da interferência na heterogeneidade, assim como leio em Goldman (1979):

A situação modifica-se outra vez quando nos encontramos diante de vários grupos de indivíduos cujos objetivos são diferentes ou mesmo antagônicos. Suponhamos que um dentre esses grupos tenda a realizar na vida social uma transformação que outro grupo tem interesses de impedir a qualquer preço. Do ponto de vista desse último, qualquer que seja a *verdade* ela não deve ser sabida e, sobretudo, não deve ser divulgada, pois ela pode favorecer a ação do grupo contrário (p. 20).

Desse modo, sem um olhar atento dirigido ao que é estratégia ideológica, pode parecer que a sociedade – e o discurso também – se apresentem como realidade relativamente constantes e, de certa forma, tranqüilas, onde eventuais rupturas e rebeldias poderiam ser consideradas apenas como desvios de ordem individual, como se as apropriações e as objetivações que ocorrem nos diferentes grupos pudessem ser orientadas por um único sistema de referências. Cria-se, desse modo, a falsa impressão de que as dimensões do conflito são bem menos complexas, porque apenas haveria que impedir rebeldias e inconformidades “injustificadas” contra as hierarquizações “naturais”. É essa *impressão* simplificadora que a ação ideológica procura construir para poder “resolver” o risco do conflito.

Entendo, portanto, que a ação ideológica, no conflito social, constrói, sem expor a lógica do processo, uma hierarquização de sistemas de referência, para o que são alocados recursos tais como estratégias discursivas, rituais institucionais, regras conversacionais e expressões lingüísticas. O discurso pode, pois, ser um recurso que um grupo utiliza para tentar instalar um controle mais ou menos eficiente sobre quais sentidos são ou não convenientes à manutenção de uma hierarquização que privilegia seus interesses e produz efeitos de poder. A eficiência, enfim, da ação ideológica não pode ser subestimada, pois:

Deve-se enfatizar que o poder da ideologia dominante é indubitavelmente enorme, não só pelo esmagador poder material e por um equivalente arsenal político-cultural à disposição das classes dominantes, mas sim, porque esse poder ideológico só pode prevalecer graças à posição de supremacia da *mistificação*, através da qual os receptores potenciais podem ser induzidos a endossar, “consensualmente”, valores e diretrizes práticas que são, na realidade, totalmente adversos a seus interesses vitais (Mészáros, 1993: 10).

Conceber *toda e qualquer discurso* como *ideologicamente marcado* significa que é incontornável a pressão do conflito sobre as interações sociais, pois os interlocutores, quando visam a convencer os de outro grupo para que aceitem a disposição hierarquizada do que compõe a heterogeneidade social, valem-se de diferentes recursos discursivos que podem efetivar a ação ideológica de tal maneira que, sem revelar os interesses, possam produzir os efeitos de convencimento e de poder desejados.

E, por isso, além de considerá-la fundamental à sobrevivência do grupo,

[...] *estudar a ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação*. [...] Não é essencial que as formas simbólicas sejam errôneas e ilusórias para que elas sejam ideológicas. Elas *podem* ser errôneas e ilusórias. De fato, em alguns casos, a ideologia *pode* operar através do ocultamento e do mascaramento das relações sociais, através do obscurecimento ou da falsa interpretação das situações (Thompson, 1995: 76).

Interessa-me, aqui, evidentemente, manter a concepção de que a ideologia não tem como função original a dominação, mas diante do conflito e da luta pelo poder de intervir nos rumos do desenvolvimento do gênero humano, com ela os indivíduos organizam estratégias para defender seus interesses, o que justifica que “estudar a ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve” a um jogo de poder que se explica como processo de “ocultamento e mascaramento”.

(...)

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.
GOLDMANN, L. *Dialética e cultura moderna*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
LESSA, S. *Trabalho e ser social*. Mimeo. s. / d.
MÉSZÁROS, I. *Filosofia, ideologia e ciência social*. São Paulo: Ensaio, 1993.
THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Vozes, 1995.

O texto de Voese (2004) conduz à conclusão de que nenhum enunciado é neutro. Todo enunciado é carregado de valores ideológicos, ou seja, valores que dizem respeito às crenças, aos sentimentos, aos interesses e aos desejos dos sujeitos que interagem. Uma vez que nossa sociedade é complexa, heterogênea, podemos afirmar também que são complexos e heterogêneos os sujeitos de que dela fazem parte, e, conseqüentemente, são heterogêneos também as crenças, os sentimentos, os interesses e os desejos desses sujeitos. Portanto, é por meio da linguagem que os interlocutores confrontam suas diferentes crenças, seus diferentes sentimentos, seus diferentes interesses e seus diferentes desejos, nem sempre por meio do conflito aberto. O que permite a Bakhtin (1997, p. 66) afirmar que “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais”.

É no uso que os sujeitos fazem da linguagem que se inscrevem esses valores, revelados por meio das escolhas das palavras, da organização sintática dos enunciados, das **modalizações**, das formas de citar outros textos etc. Os recursos lingüísticos mobilizados para a composição do enunciado estão a serviço do modo como os sujeitos entendem que deva ser a realidade ao seu redor, nas palavras de Voese (2004), seu projeto de socialidade.

É preciso compreender bem que esse projeto de socialidade não é resultado de uma escolha pessoal do sujeito.

MODALIZAÇÃO

Os modalizadores são recursos lingüísticos que servem para marcar a atitude do sujeito falante em relação a seu próprio enunciado. Por exemplo, no enunciado **Felizmente**, *Pedro parou de fumar*, o termo em destaque expressa a posição do sujeito falante em relação à afirmação *Pedro parou de fumar*. No enunciado **Provavelmente**, *Pedro parou de fumar*, embora a afirmação seja a mesma, o índice de modalidade imprime ao enunciado um efeito de sentido diferente daquele que é gerado no primeiro exemplo.

A construção desse projeto de socialidade é uma construção coletiva, portanto histórica, resultado das interações de que os sujeitos participam ao longo de suas experiências em sociedade. Travaglia (1997, p. 68), ao tecer considerações sobre os conceitos de texto e de discurso, assim afirma:

A *Teoria do Discurso* é definida como a teoria da determinação histórica dos processos semânticos, dos processos de significação. Para ela a presença do social e do histórico nessa determinação é a manifestação da exterioridade no texto que é constitutiva da linguagem. Para Pêcheux (1969)¹, a teoria do Discurso se funda como uma “análise não subjetiva dos efeitos de sentido” contra a ilusão que tem o sujeito “de estar na (de ser a) fonte de sentido” (cf. Travaglia, 1991: 25)². Dessa forma acredita-se que os processos de significação são estabelecidos em cada sociedade, no correr da sua história, constituindo regularidades significativas concretizadas em recursos lingüísticos (que são as regularidades lingüístico-discursivas) de tal modo que o que dizemos, os recursos da língua que utilizamos significam não o que queremos, mas aquilo que está fixado pelas leis discursivas (pelo discurso) que eles signifiquem.

O **discurso** é visto como qualquer atividade produtora de efeitos de sentido entre interlocutores, portanto qualquer atividade comunicativa (não apenas no sentido de transmissão de informação, mas também no sentido de interação), englobando os enunciados produzidos pelos interlocutores e o processo de sua enunciação³, que é regulado por uma exterioridade sócio-histórica e ideológica que determina as regularidades lingüísticas (estas como condição de possibilidade, como condição de base) são as condições de produção da atividade comunicativa, da ação pela linguagem (discurso) que resulta no **texto**, enquanto unidade complexa de sentido, todo significativo em relação à situação.

Com base nas considerações acima, podemos afirmar que, quando o pai diz ao filho que caiu para não chorar, porque “homem não chora”, o enunciado entre aspas expressa um julgamento de valor desse pai, forjado na sua interação com outros homens ao longo do tempo. A razão para acreditar que um homem não deve chorar não é natural. Os homens, assim como as mulheres, são dotados da capacidade de produzir lágrimas em situações que envolvam fortes emoções. A razão para acreditar

MICHEL PÊCHEUX

Michel Pêcheux foi um filósofo francês, cujas pesquisas sobre a linguagem são fundadoras da Escola Francesa de Análise do Discurso.

¹ PÊCHEUX, M. *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod, 1969.

² TRAVAGLIA, L. C. *Um estudo textual-discursivo do verbo no Português do Brasil*. Tese de doutorado. Campinas, UNICAMP/IEL.

³ Enunciação entendida como “o acontecimento sócio-histórico da produção do enunciado” (cf. Guimarães, E. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do Português*. Campinas: Pontes, 1987; Guimarães, E. “Enunciação e história”. In GUIMARÃES, E. (org.). *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.

que um homem não deve chorar é histórica, constituída a partir de valores ideológicos que determinaram há muito tempo o comportamento masculino e o comportamento feminino que devem ser adotados em sociedade. Mas é bom lembrar que esses valores ideológicos, uma vez constituídos historicamente, estão sujeitos também às transformações históricas que ocorrem em sociedade. Não são, portanto, valores eternos. É por isso que, atualmente, encontramos textos variados que sustentam um discurso diferente para o comportamento masculino que pode ser adotado em sociedade. É o discurso que constrói a idéia de que o homem pode, assim como a mulher, expressar sem receio sua sensibilidade, sua vaidade etc.

As considerações expostas nesta unidade, por razões didáticas, exploram de maneira bastante simplificada a complexa relação que se estabelece entre os discurso e as condições de sua produção. Essa relação é, atualmente, objeto de inúmeras pesquisas no domínio da ciência Lingüística, que se ocupam dos vestígios deixados pelas determinações históricas e sociais na organização dos discursos.

EXERCÍCIO

As questões abaixo ajudarão na compreensão dos conceitos que são apresentados nesta unidade. Discuta as respostas com o tutor, no próximo encontro presencial. A resposta à questão 2, no entanto, deve ser entregue ao tutor para que ele faça a correção de seu texto detalhadamente.

1. Leia atentamente os textos abaixo, retirados do *site www.humortadela.com.br*, em 25/07/2007, e comente sobre as determinações históricas e sociais que possibilitam seu surgimento e suas leituras.

TEXTO A PÓDIO VIOLENTO



TEXTO B JUSTIÇA RADICAL



2. Com base nas leituras realizadas nesta atividade, redija um pequeno texto no qual você responda à seguinte pergunta:

É possível haver textos neutros, nos quais não haja a interferência dos valores daquele que o produz? Por quê?

Entregue seu texto ao tutor da disciplina, para que ele possa corrigi-lo e acrescentar os comentários necessários.

LEITURA COMPLEMENTAR

Para finalizar a Atividade 8, apresentamos abaixo o texto que acompanha o verbete “análise do discurso” do Dicionário de Análise do Discurso, de Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau (2004), traduzido para o português por uma equipe de pesquisadores, coordenados por Fabiana Komesu. Nesse texto, iremos encontrar informações sobre a constituição da disciplina Análise do Discurso, a qual tem por objeto as relações entre o discurso e suas condições de produção, o que foi alvo de nossas reflexões nesta atividade. O objetivo principal desta leitura é disponibilizar, aos alunos do curso de graduação em Letras – habilitação em Língua Portuguesa – modalidade a distância, informações complementares acerca das disciplinas que compõem o vasto campo dos estudos lingüísticos.

RETÓRICA

A Retórica é a disciplina que se ocupa em descrever o conjunto de regras que constituem a arte do bem dizer, a arte da argumentação.

FILOLOGIA

Segundo o Dicionário de Linguagem e Lingüística (2004), a filologia é o ramo da lingüística histórica que se ocupa da história das palavras e dos nomes próprios em uma língua natural.

DISTRIBUIÇÃO

Segundo o Dicionário de Linguagem e Lingüística (2004), a distribuição diz respeito ao conjunto de posições em que uma determinada forma lingüística pode aparecer em uma língua. “Qualquer elemento lingüístico presente no idioma, seja ele um som, um fonema, um morfema, uma palavra ou qualquer outra coisa, pode ocorrer em certas posições mas não em outras. A relação de suas posições é sua distribuição, e essa distribuição costuma ser um fato importante no que diz respeito a seu papel na língua” (TRASK, 2004, p. 88)

Análise do discurso – Disciplina relativamente recente, que constitui o objeto deste dicionário. À **análise do discurso** podem-se atribuir definições as mais variadas: *muito amplas*, quando ela é considerada como um equivalente de “estudo do discurso”, ou *restritivas* quando, distinguindo diversas disciplinas que tomam o discurso como objeto, reserva-se essa etiqueta para uma delas.

HISTÓRICO

É difícil retratar a história da análise do discurso, pois não se pode fazê-la depender de *um* ato fundador, já que ela resulta, ao mesmo tempo, da *convergência* de correntes recentes e da *renovação* da prática de estudos muito antigos de textos (**retóricos, filológicos** ou hermenêuticos).

O próprio termo “análise do discurso” vem de um artigo de Harris (1952), que a entendia como a extensão dos procedimentos distribucionais a unidades transfrásticas. É preciso considerar o ambiente dos anos 60 para compreender as correntes que modelaram o atual campo da análise do discurso. Assinalem-se, em particular, a etnografia da comunicação (Gumperz e Hymes, 1964), a análise conversacional de inspiração etnometodológica (Garfinkel, 1967), a Escola francesa; a isso se junta o desenvolvimento das correntes pragmáticas, as teorias da enunciação e a lingüística textual. É necessário, também, dar um lugar para reflexões vindas de outros domínios, tais como a de Foucault (1969b), que desloca a história das idéias para o estudo dos dispositivos enunciativos, ou a de Bakhtin, no que diz respeito, em particular, aos gêneros de discurso e à dimensão dialógica da atividade discursiva.

DEFINIÇÕES

Alguns pesquisadores, a exemplo de Harris, denominam de “análise do discurso” aquilo que se designa também como “lingüística textual”. É o caso de Charolles e Combettes (1999) ou de Reboul e Moeschler, que contestam, aliás, sua legitimidade: “A motivação da análise de discurso é dupla: as frases contêm elementos que não podem ser interpretados no nível da própria frase e a interpretação de um dado discurso não se reduz à soma das interpretações das frases que o compõem” (1998:13).

Mas, em geral, como no presente dicionário, preferimos associar a análise do discurso, sobretudo, à relação entre texto e contexto. Não se fala, então, de análise do discurso em relação a trabalhos de pragmática, como os de Ducrot, por exemplo, que incidem sobre enunciados descontextualizados.

A análise do discurso como estudo do discurso. Se ela é concebida como estudo do discurso, sem especificação mais precisa, “o estudo do uso real da linguagem, por locutores reais em situações reais” (Van Dijk, 1985: 1,2), a análise do discurso aparece como a disciplina que estuda a linguagem como atividade ancorada em um contexto e que produz unidades transfrásticas, como “utilização da linguagem com fins sociais, expressivos e referenciais” (Schiffrin, 1994:339). Nessas condições, a análise do discurso faz coexistirem “abordagens” (Schiffrin, 1994) muito diversas: análise da conversação, etnografia da comunicação, sociolingüística interacional (Gumperz) etc.

UNIDADE TRANSFRÁSTICA

As unidades transfrásticas são as unidades que ultrapassam o limite de uma frase. O interesse da Lingüística em relação a essas unidades é observar o modo como se estabelece o encadeamento entre frases para formar unidades maiores, como períodos ou textos.

ETNOGRAFIA DA COMUNICAÇÃO

Disciplina que se ocupa do estudo comparativo dos comportamentos comunicativos em diversas sociedades, cujo quadro teórico-metodológico implica uma abordagem interdisciplinar.

ETNOMETODOLOGIA

Disciplina da Sociologia que se caracteriza por uma abordagem dinâmica da ordem social, concebida como resultado de uma construção incessante e interativa dos sujeitos que vivem em sociedade. Sua orientação metodológica implica observar a conduta dos sujeitos em suas atividades cotidianas para tornar significativas suas ações e, desse modo, construir a realidade social.

MICHEL FOUCAULT

Michel Foucault foi um filósofo francês, cujas pesquisas sobre o discurso muito contribuíram para a constituição da disciplina Análise do Discurso.

A análise do discurso como estudo da conversação. Sobretudo nos países anglo-saxônicos, muitos consideram o discurso como uma *atividade* fundamentalmente *interacional*, identificando, mais ou menos, análise do discurso e análise conversacional. No interior da análise conversacional, Levinson (1983) opõe duas correntes: a *análise do discurso* (“*discourse analysis*”) fundada sobre uma análise lingüística hierárquica de textos conversacionais, e *análise conversacional* (“*conversation analysis*”) propriamente dita, que estaria na esfera da etnometodologia. A primeira corrente seria representada por lingüistas como Sinclair e Coulthard (1975) ou pelos primeiros trabalhos da Escola de Genebra (Roulet *et alii*, 1985). Essa distinção é retomada por Moeschler e Reboul (1994).

A análise do discurso como ponto de vista específico sobre o discurso. Nos numerosos trabalhos inspirados por Halliday, lingüista britânico, a meta última do analista do discurso é “explicitar e interpretar ao mesmo tempo a relação entre as regularidades da linguagem e as significações e as finalidades (“*purposes*”) expressas por meio do discurso” (Nunan, 1993: 7). No entanto, não se é obrigado a raciocinar em termos de “finalidade” para ver nisso uma disciplina que não se reduz nem à análise lingüística de um texto nem a uma análise sociológica ou psicológica do “contexto”. Para Maingueneau, a análise do discurso não tem por objeto “nem a organização textual em si mesma, nem a situação de comunicação”, mas deve “pensar o dispositivo de enunciação que associa uma organização textual e um lugar social determinados” (1991/1997: 13). Nessa perspectiva, a análise do discurso relaciona-se de maneira privilegiada aos gêneros de discurso. Assim entendida, como uma das disciplinas que estudam o discurso, a análise do discurso pode se interessar pelos mesmos *corpora* que a sociolingüística, a análise conversacional etc., mas, considerando-as de *um ponto de vista*

diferente. O estudo de uma consulta médica, por exemplo, leva a tomar em consideração as regras do diálogo (objeto da análise conversacional), as variedades languageiras (objeto da sociolingüística), os modos de argumentação (objeto da retórica) etc., e esses diversos aportes são integrados a uma pesquisa cujo objetivo é distinto.

A análise do discurso, situada no cruzamento das ciências humanas, é muito instável. Há analistas do discurso antes de tudo sociólogos, outros, sobretudo lingüistas, outros, antes de tudo psicólogos. A essas divisões acrescentam-se as divergências entre as múltiplas correntes. Assim, nos Estados Unidos, a análise do discurso é muito marcada pela *antropologia*. Independentemente das preferências pessoais deste ou daquele pesquisador, existem afinidades naturais entre certas ciências sociais e certas disciplinas da análise do discurso: entre as que trabalham com as mídias e a sociologia ou a psicologia social, entre as que estudam as conversações e a antropologia, entre as que estudam os discursos constituintes e a história ou a filosofia etc.

Às vezes, na literatura francófona, tenta-se estabelecer uma distinção entre “análise *do* discurso” e

CORPORA

Corpora é o plural de corpus, que, segundo o dicionário Houaiss (2004), é o conjunto de enunciados em uma determinada língua que servem de material para análise lingüística.

SOCIOLINGÜÍSTICA

Segundo o Dicionário de Linguagem e Lingüística (2004), a Sociolingüística é o ramo da Lingüística que estuda a variação na língua, ou, mais precisamente, o estudo da variação no interior de comunidades de fala.

ANTROPOLOGIA

A Antropologia é a ciência do homem. Seu objeto são as origens e evoluções físicas, materiais e culturais pelas quais o homem vem passando.

“análise de discurso”, mas ela não se impôs. Adam (1999: 40), por sua vez, propõe a distinção entre “análise DE/ DO discurso”, que seria “uma teoria geral da discursividade”, e “análise DOS discursos, atenta à diversidade das práticas discursivas humanas”.

ALGUNS GRANDES PÓLOS

Os *corpora* da análise do discurso tornaram-se progressivamente diversificados. Assistimos a uma descompartimentalização generalizada das pesquisas. Isso se deve à abertura de um diálogo entre as diferentes disciplinas que trabalham com o discurso e entre as diversas correntes de análise do discurso. Pode-se, entretanto, distinguir alguns grandes pólos: (1) os trabalhos que inscrevem o discurso no quadro da *interação* social; (2) os trabalhos que privilegiam o estudo das *situações* de comunicação linguageira e, portanto, o estudo dos gêneros de discurso; (3) os trabalhos que articulam os funcionamentos discursivos com as condições de *produção* de conhecimentos ou com os *posicionamentos ideológicos*; (4) os trabalhos que colocam em primeiro plano a *organização textual* ou a seleção de *marcas* de enunciação.

Por outro lado, várias pesquisas que se dizem de análise do discurso não visam, prioritariamente, a compreender funcionamentos discursivos, mas se contentam em estudar fenômenos muito localizados para elaborar interpretações sobre *corpora ideologicamente sensíveis*. Nesse caso, os conhecimentos produzidos pela análise do discurso são colocados a serviço de um projeto militante. A Escola Francesa dos anos 60 tinha esse projeto militante, apoiado em uma teoria do discurso de inspiração psicanalítica e marxista. A corrente mais recente da “análise crítica do discurso” (*Critical Discourse Analysis*) visa a estudar – para fazê-las evoluir – as formas de poder que se estabelecem, por meio do discurso, entre os sexos, as raças, as classes sociais... (Van Dijk, 1993; Wodak, 1996, 1997). Em um quadro teórico diferente, citemos os trabalhos de Sarfati sobre o anti-semitismo (1999). Tipo de empreendimento que provoca a inevitável interrogação: o desvelamento de uma ideologia nos textos não implica uma outra ideologia do analista? (Widdowson, 1995; Beaugrande, 1999).

EMERGÊNCIA DE UMA DISCIPLINA

Alguns são tentados a ver na análise do discurso apenas um espaço transitório, um campo parasitário da lingüística, da sociologia ou da psicologia, as quais sim, seriam verdadeiras disciplinas. Outros, inspirados em particular pela Escola Francesa, a vêem como uma espécie de espaço crítico, lugar de interrogação e de experimentação em que se podem formular, deslocando-os, os problemas que as disciplinas constituídas encontram; nesse último caso, seu estatuto aproximar-se-ia da filosofia. Tanto em um caso quanto no outro, trata-se menos de uma verdadeira disciplina do que de um espaço de problematização. Mas a história da análise do discurso, desde os anos 60, mostra que seu caráter disciplinar só se reforçou. Se é indiscutível que, no seu início, ela teve, sobretudo, um olhar crítico, progressivamente alargou seu campo de estudo para o conjunto das produções verbais, desenvolveu um aparelho conceitual específico, fez dialogarem cada vez mais suas múltiplas correntes e definiu métodos distintos daqueles da análise de conteúdo ou das abordagens hermenêuticas tradicionais.

A própria existência de uma disciplina como a análise do discurso constitui um fenômeno que não é banal: pela primeira vez na história, a *totalidade* dos enunciados de uma sociedade, apreendida na multiplicidade de seus gêneros, é convocada a se tornar objeto de estudo. Movimento que implica, por si próprio, que existe uma “ordem do discurso” específica: “Não se trata, aqui, de neutralizar o discurso, transformá-lo em signo de outra coisa e atravessar-lhe a espessura para encontrar o que permanece silenciosamente aquém dele, e sim, ao contrário, de mantê-lo em sua coerência, fazê-lo surgir na complexidade que lhe é própria” (Foucault, 1969b: 65).

ver **análise conversacional, análise de conteúdo, discurso, etnografia da comunicação, Escola Francesa de Análise do Discurso, etnometodologia.**

Referências bibliográficas

- ADAM, J.-M. *Linguistique textuelle. Dès genres de discours aux textes*. Paris, Nathan, 1999.
- BEAUGRANDE, R. A. DE. “Discourse Studies and the Ideology of Liberalism”. *Discourse Studies*, 1, 3, 259-296, 1999.
- CHAROLLES, M; COMBETTES, B. “Contribution pour une histoire recent de l’analyse du discours”, *Langue française*, 121, 76-116, 1999.
- DIJK T. A Van (éd.). *Handbook of discourse analysis*, 4 volumes, London, Academic Press, 1985.
- _____. “Principles of Critical Discourse Analysis”. *Discourse and Society*, 4 (2), 249-283, 1993.
- FOUCAULT, M. “Qu’est-ce qu’un auteur?”, *Bulletin de la société française de Philosophie*, séance du 22 Février 1969, tome LXIV, 73-104, 1969 [O que é um autor?. Lisboa: Veja, 2000].
- GARFINKEL, H. *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice Hall, 1967.
- GUMPERZ, J.; HYMES, D. (éds.). “The ethnography of communication”, Publication spéciale de l’*American Anthropologist* 66 (6), 2, 1964.
- HARRIS, Z. S. “Analyse du discours”, trad. fr., *Langages*, 13, 8-45 (1^o éd. (1952): “Discourse analysis”, *Language*, vol.28, 1-30), 1969.
- LEVINSON, S. C. *Pragmatics*. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- MAINGUENEAU, D. *L’Analyse du discours, Introduction aux lectures de l’archive*. Paris Hachette; nle. Éd. (1997): *L’Analyse du discours*. Paris, Hachette, 1991.
- NUNAN, D. *Introducing Discourse Analysis*. London, Penguin English Applied Linguistics, 1993.
- REBOUL, A.; MOESCHLER, J. *Pragmatique du discours. De l’interprétation de l’énoncé à l’interprétation du discours*. Paris, Armand Colin, 1998.
- ROULET, E. De la conversation comme négociation”. *Le français aujourd’hui*, 71, 7-13, 1985.
- SCHIFFRIN, D. *Approaches to discourse*. Oxford (UK) – Cambridge (USA), Blackwell, 1994.
- SINCLAIR, J. Mc H.; COULTHARD, R. M. *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford, Oxford University Press, 1975.
- WIDDOWSON, H. G. “Discourse Analysis – A Critical View”. *Language and Literature*, 4, 157-172, 1995.
- WODAK, R. *Disorders of Discourse*. London, Longman, 1996.
- _____. (éd.). *Gender and Discourse*. London, Sage, 1997.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8 ed., São Paulo: Hucitec, 1997.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.
- TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Tradução Rodolfo Ilari; revisão técnica Ingedore Villaça Koch, Thaís Cristófaró Silva. – São Paulo: Contexto, 2004.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- VOESE, Ingo. *Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2004.
www.humortadela.com.br

COMPLEMENTAR

- CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

RESUMO DA ATIVIDADE 8

A Atividade 8 teve por objetivo considerar as determinações históricas e ideológicas que interferem na produção dos sentidos dos discursos que circulam em sociedade. Considerar determinações dessa ordem é ampliar significativamente o domínio de estudos dos fenômenos de linguagem. Uma concepção mais abrangente desses fenômenos permite relacionar a análise dos recursos lingüísticos à organização social a que pertencem os sujeitos que utilizam a língua. As disciplinas lingüísticas que passaram a se debruçar sobre essas relações, como a Análise do Discurso, defendem o caráter multidisciplinar que o estudo dos fenômenos de linguagem requer.

POLIFONIA

u n i d a d e 4

ENUNCIADOR E LOCUTOR

a t i v i d a d e 9

OBJETIVOS

Ao final desta atividade, você deverá ser capaz de

- conhecer os conceitos de enunciador e locutor;
- reconhecer a diferença entre o enunciador e o locutor no processo de enunciação.

Um conceito muito interessante para a reflexão que temos feito até aqui – sobre a enunciação – é o de **polifonia**, também proposto por Bakhtin, que caracteriza o dialogismo constitutivo da linguagem, sobre o qual falamos na Atividade 3 (Unidade 1) de Estudos da Enunciação.

Para Oswald Ducrot, um dos principais nomes da pragmática francesa, o termo **polifonia** designa os diversos pontos de vista que são representados nos enunciados.

Conforme Ingedore Koch (1993, p. 142), a polifonia se refere à “incorporação que o locutor faz ao seu discurso de **asserções** atribuídas a outros enunciadores ou personagens discursivos — ao(s) interlocutor(es), a terceiros ou à opinião pública em geral.”

A polifonia é o assunto da Unidade 4 de nossa disciplina, mas o seu conceito será apresentado com mais detalhes na Atividade 10, a próxima do nosso material didático. Antes de tentar compreender a polifonia, é necessário compreender a diferença entre **enunciador** e **locutor**. Assim, a diferença e a relação entre enunciador e locutor é que será o tema desta atividade.

O **enunciador** é comumente definido como o sujeito da enunciação, aquele que enuncia e deixa marcas desse processo (enunciar) no enunciado. Ele pode assumir – direta ou indiretamente – ou não a responsabilidade pelo conteúdo do enunciado, ou seja, pelo conteúdo daquilo que diz.

Para Émile Benveniste (1988, p. 250), “*eu* designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre o ‘*eu*’”. Uma leitura possível da afirmação do autor é: o enunciador é aquele que diz “eu”, aquele que é o produtor físico do enunciado.

Sujeito do dizer, o **locutor** é o autor das palavras que são dirigidas a um alocutário (pessoa a quem o locutor declara se dirigir). O locutor não é, necessariamente, o enunciador, que é o sujeito dos atos ilocucionários, pessoa a quem o locutor atribui a responsabilidade pelo que é dito no enunciado.

O interessante exemplo de Charaudeau e Maingueneau (2006, p. 311) poderá ajudar-nos a compreender a distinção estabelecida:

ASSERÇÃO

Enunciado que contém uma certa visão de mundo, a asserção pode se apresentar na forma de afirmação, negação ou interrogação e diz respeito ao próprio fato de pôr em relação elementos para dizer alguma coisa sobre o mundo.

Um pai que exclamaria diante de seu filho que entra em casa completamente coberto de lama “Ah, que bonito!” julga, como locutor, que seu filho está sujo e que deveria tomar banho, embora, como enunciador, exprima um julgamento aparentemente positivo. Como locutor, ele sustenta um julgamento negativo, mas, ao mesmo tempo, situa-se nele um projeto de fala, que consiste em exprimir o inverso daquilo que pensa, ficando a cargo de seu interlocutor compreender o que significa essa inversão (ironia). Dito de outra forma, presume-se que o locutor sabe o que quer dizer e, para isso, utiliza-se dessa diferença entre locutor e enunciador.

Você se lembra da teoria dos atos de fala, sobre a qual falamos na Atividade 5 (Unidade 2)? Então, você também deve se lembrar de que, para Austin – o autor que propôs o conceito –, enunciar implica

- realizar um ato locucionário (ou locutório), ou seja, produzir uma série de sons dotada de um sentido,
- realizar um ato ilocucionário (ou ilocutório), isto é, produzir um enunciado que tem uma certa “força” e
- realizar um ato perlocucionário (ou perlocutório), ou seja, provocar efeitos na situação.

Assim, Austin propõe a distinção entre o ato de tornar um enunciado significativo (locucionário), o ato realizado pelo locutor por causa de seu enunciado (ilocucionário) e o ato desempenhado quando um enunciado atinge um efeito específico no comportamento, na crença, no sentimento de um interlocutor (perlocucionário).

Só para termos certeza de que nos lembramos, tomemos como exemplo a seguinte situação: ao dizer (ato locucionário) a sua esposa

Hoje eu vou chegar cedo,

um marido que costuma sair do trabalho e “emendar” com os amigos pode estar querendo fazer-lhe uma promessa (ato ilocucionário), mas pode acabar irritando-a (ato perlocucionário), já que sempre diz isso mas chega tarde em casa.

Existe uma diferença, então, entre o que se diz, o que se quer fazer com esse dizer e o que realmente se consegue fazer com ele. Às vezes, dizemos algo e não somos bem compreendidos, ou melhor, não obtemos o efeito que desejávamos ao dizer aquilo. É possível que, ao quisermos ser amáveis com nosso interlocutor, acabemos ofendendo-o com nossas palavras. Eis a diferença entre os atos de linguagem.

Se já nos lembramos dos atos de fala, vamos voltar, então, ao exemplo de Charaudeau e Maingueneau, transcrito acima.

O pai que vê o filho entrar sujo em casa produz um ato locucionário que corresponde à produção do enunciado *Ah, que bonito!*, produz também um ato ilocucionário, que corresponde ao julgamento negativo sobre o estado do menino, e

produz, ainda, um ato perlocucionário, que corresponde à compreensão, por parte do filho, de que está sujo e deve tomar um banho.

Ora, se, como já dissemos, o locutor é o sujeito do dizer enquanto o enunciador é o responsável pelo que é dito, temos, nesse exemplo, como locutor e como enunciador a mesma pessoa: o pai.

Mas nem sempre o enunciador é assimilado pelo locutor, ou seja, nem sempre enunciador e locutor são a mesma pessoa.

Muitas vezes não assumimos a responsabilidade pelo conteúdo do que dizemos. Para ajudar a compreender melhor essa afirmação, analisemos a seguinte situação: para informar, em sala de aula, aos seus alunos que, conforme deliberação superior, haverá a aplicação de punições mais severas àqueles que infringirem as regras de disciplina da escola (toda instituição tem seu código de ética, não é?) um determinado professor poderia dizer:

Os indisciplinados serão punidos com mais rigor.

Mas ele também poderia dizer:

Estão dizendo por aí que os indisciplinados serão punidos com mais rigor.

Ou ainda:

Os indisciplinados seriam punidos com mais rigor.

Observe que, nos três enunciados, temos a mesma informação. E que as diferentes maneiras de dizer essa informação expressam diferentes posicionamentos por parte do locutor, que é o professor.

No primeiro caso, pode-se dizer que este assume a responsabilidade pelo conteúdo do enunciado: locutor (responsável pelo dizer) e enunciador (responsável pelo dito) são a mesma pessoa ou se identificam. Ouvindo isso, os alunos, seus alocutários e falantes da mesma língua, poderão entender, por exemplo, que o professor concorda com a novidade, isto é, considera-a necessária para o bom funcionamento da escola.

No segundo caso, observe que é possível a compreensão, por parte dos alunos, de que a nova medida foi tomada sem a concordância dos professores, em especial, a daquele que deu aos alunos a informação. A maneira como ele a enunciou faz parecer que ele nem sabia da decisão de tomar a medida, ficou sabendo por acaso.

O mesmo pode acontecer com os alocutários deste professor ao ouvir a notícia expressa no terceiro enunciado. Apesar de menos explicitamente, ao enunciar dessa forma

a informação, o professor evita se identificar com o conteúdo do enunciado, evitando também a responsabilidade por ele. Nos dois últimos exemplos, então, o professor é o locutor, mas não o enunciador. Ele se responsabiliza pelo dizer, mas não pelo dito.

É interessante observar que o que marcou a diferença entre as três maneiras de enunciar foi o uso da expressão “estão dizendo por aí” e do futuro do pretérito do verbo “ser” (“seriam”). Esses são exemplos de recursos que falantes da língua portuguesa podem empregar quando não querem assumir a responsabilidade pelo conteúdo de seu enunciado, ou seja, quando são locutores, mas não enunciadores.

Passemos à leitura do texto abaixo, de Ingedore Koch (1993, p. 142-145), que poderá deixar mais clara a distinção entre enunciador e locutor.

Argumentação e autoridade polifônica

TEMA

Numa frase assertiva, chama-se tema (ou tópico) o constituinte imediato (sintagma nominal) a respeito do qual se diz alguma coisa (predicado): o tema pode ser ou não o sujeito da frase. Por exemplo: *O livro e Pedro* são temas nas frases seguintes: *O livro está na mesa* e *Foi Pedro que eu vi ontem*. Note-se que no primeiro caso tem-se em *O livro* o sujeito e o tema, diferente do segundo caso, pois *Pedro* é o tema, mas não o sujeito. Resumindo, tema é aquilo a respeito de que se diz algo (não necessariamente o sujeito).

COMENTÁRIO

Comentário (ou rema) é a parte do enunciado que acrescenta algo de novo ao tema, que dele “diz algo”, que informa sobre ele, por oposição ao tópico, que é o sujeito do discurso (não necessariamente da frase), o elemento dado pela situação, pela pergunta do interlocutor, que é o objeto do discurso, etc. Assim, em *Pedro veio ontem*, *Pedro* é o tópico e *veio ontem* é o comentário, que nas línguas indo-europeias se identifica com predicado. Resumindo, comentário é aquilo que se diz a respeito do tema.

O termo [polifonia], emprestado a Bakhtin, quando caracteriza como polifônico o romance de Dostoiévsky, passa a designar (...) o coro de vozes que se manifesta normalmente no discurso, visto ser o pensamento do outro constitutivo do nosso, não sendo possível separá-los radicalmente.

Não se trata, porém, como poderia parecer à primeira vista, do discurso relatado (direto ou indireto). Tem-se o discurso relatado quando o objetivo do locutor L é fazer saber o que disse L'. Nesse caso, L' constitui o **tema ou tópico** do enunciado de L ao passo que o **comentário** é todo o conjunto de palavras que se lhe atribui, de modo que se qualifica L' por aquilo que é dito. Assim, em

(1) *Pedro disse que o tempo vai melhorar*

temos

<i>Pedro</i>	<i>[disse que o tempo vai melhorar]</i>
tema	comentário

o que permite encadeamentos do tipo: “Ele não é nada pessimista”, “Ele não entende mesmo de meteorologia”. Isto é, o encadeamento se faz sobre a **qualificação** de Pedro, que é dada por intermédio de suas palavras.

Enunciações desse tipo apresentam-se, portanto, como asserções sobre L', cujo responsável é L, que é, ao mesmo tempo, locutor e enunciador. O conteúdo da asserção de L é uma proposição dotada de um sujeito – Pedro – e de um predicado complexo¹ – **dizer que o tempo vai melhorar**.

O mesmo enunciado, porém, passa a ter uma interpretação polifônica se o ato ilocucionário de asserção for atribuído a um locutor diferente do locutor L, podendo, assim, o destinatário deste ato ser diferente do alocutário e, até mesmo, ser identificado com o próprio locutor L. Neste caso, apresenta-se a enunciação como uma asserção do locutor L', representa-se, por assim dizer, uma peça em que o personagem L' (Pedro) exerce o papel de enunciador. O conteúdo da asserção é uma proposição que tem por sujeito **o tempo** e, por predicado, **vai melhorar** e o responsável por essa asserção é Pedro. Um encadeamento possível, aqui, seria **então poderemos ir à praia**, já que se aceita a asserção de Pedro sobre a melhora do tempo, ou seja, dá-se-lhe um certo grau de adesão. A condição para que haja polifonia é, pois, que o locutor L seja diferente do enunciador L': **o locutor L faz com que outro personagem diga algo no interior do seu próprio discurso**. É o que acontece, também, em:

(2) *Ela não é bonita, mas simpática.*

Em que o locutor L atribui a L' a asserção **ela é bonita**, incorporando-a ao seu discurso.

É de se notar que esta abordagem retoma e explicita o que é dito na Lógica de Port Royal², de Arnauld e Nicole, sobre enunciados como:

(3) *Todos os astrônomos afirmam que a Terra é redonda.*

que, conforme o desígnio de quem os pronuncia, podem ter duas interpretações:

- a) se o desígnio for o de relatar a opinião dos astrônomos sem que o próprio locutor a aprove, a primeira parte será a proposição principal e a segunda será apenas parte do atributo, pois o que o locutor assevera não é que **a Terra é redonda**, mas que **todos os astrônomos o afirmam**;
- b) se a intenção for mostrar que **a Terra é redonda**, a primeira parte do enunciado será apenas uma proposição acessória, cuja finalidade é a de apoiar a asserção contida na segunda parte, sendo esta a verdadeira proposição.

Arnauld e Nicole dizem, ainda, ser fácil perceber que estas duas maneiras de considerar a mesma proposição alteram-na de tal forma que se trata de duas proposições diferentes; mas que, muitas vezes, é fácil julgar **pelos encadeamentos posteriores** em qual dos dois sentidos ela é usada. Tudo depende, no caso, da intenção do falante e não da forma lingüística utilizada. Isto prova que o componente pragmático constitui um componente integrado, cujo lugar é entre o sintático e o semântico.

Em outras palavras: este fato comprova a existência de traços pragmáticos que exercem interferência direta tanto no nível semântico como no sintático. Na

PORT ROYAL

Nome dado a um grupo de estudiosos do século XVII, por causa do convento de Port Royal, ao sul de Versailles. Estes estudiosos, seguindo as idéias de Descartes, desenvolveram uma teoria de língua em que as estruturas e categorias gramaticais podiam ser associadas a padrões lógicos universais de pensamento (uma obra influente foi a *Grammaire générale et raisonnée*, de C. Lancelot, A. Arnauld e outros, publicada em 1660). As idéias desta escola de pensamento tornaram-se muito difundidas na década de 60, quando Chomsky teceu certos paralelos entre as idéias do grupo e sua própria concepção da relação entre a língua e a mente. (definição de CRYSTAL, 1988, p. 204)

¹ A noção de *predicado complexo* aqui utilizada é a encontrada em Ducrot, O. (1972). *Dizer e não dizer*.

VERBO DICENDI

No discurso direto, utilizado para introduzir falas de personagens. São exemplos de *verbo dicendi* muito utilizados *dizer, perguntar, declarar* etc.

primeira acepção, o tema é **todos os astrônomos** e o comentário é constituído pelo predicado complexo **afirmar que a Terra é redonda**, sendo **afirmar** um verbo *dicendi* ou de enunciação. O locutor, que é idêntico ao enunciador, relata o que dizem todos os astrônomos, toma a sua afirmação como tópico, para, a partir deste, fazer um comentário. Um encadeamento possível seria, pois: **eu gostaria de ver para crer**. Já na segunda acepção, em que, segundo os lógicos de Port Royal, ocorre a **complexidade de forma**, a primeira parte é apenas uma oração acessória que funciona como indicador modal, e o locutor L, que produz o enunciado, é diferente do enunciador L' da asserção **a Terra é redonda**. No entanto, ele a incorpora ao seu enunciado, aderindo a ela de certa forma, a tal ponto que um encadeamento possível seria: **não pode haver dúvidas a respeito**.

Os exemplos apresentados e comentados pela professora Ingedore Koch nos ajudam a compreender que nem sempre o locutor (responsável pelo dizer) e o enunciador (responsável pelo dito, ou seja, pelo conteúdo do dizer) são a mesma pessoa. Como pudemos constatar, isso acontece quando o enunciador não assume a responsabilidade pelo que diz, evitando ser também o locutor do enunciado. Nesse caso, acontece a polifonia, assunto da nossa próxima atividade.

EXERCÍCIOS

Você, certamente, se lembra do exemplo de Charaudeau e Maingueneau – apresentado no início desta atividade –, retirado de uma situação de interação de um pai com seu filho. Vimos que, nesse caso, o locutor e o enunciador são a mesma pessoa. Pois bem, tente observar as interlocuções que ocorrem ao seu redor – conversas entre terceiros ou entre você e outra(s) pessoa(s), diálogos de novelas ou outros programas de televisão etc. – e busque um exemplo de não adesão do locutor ao enunciador. Apresente aos seus colegas e ao tutor de sua turma, no seu próximo encontro, o seu exemplo e explique a eles por que se trata de um caso em que locutor e enunciador não são a mesma pessoa.

LEITURA COMPLEMENTAR

No texto selecionado para esta atividade – **Argumentação e autoridade polifônica** –, Ingedore Koch se refere ao que chama de “componente pragmático”. Para ajudá-lo(a) a compreender do que se trata, julgamos ser interessante saber qual

² Arnauld, A. e Nicole, P. (1680), *La Logique ou l'Art de Penser*. Flammarion, 1970, cap. VIII, p. 174-175.

o objeto de estudo da Pragmática, uma área de interesse que muito tem contribuído para os estudos sobre a linguagem humana. Com esse intuito, apresentamos o texto a seguir (TRASK, 2006, p. 232-234) selecionado para leitura complementar, que fala da Pragmática. Confira!

Pragmática

O ramo da lingüística que estuda como os enunciados comunicam significados num contexto. O estudo do **significado**, comumente conhecido como **semântica**, tem sido por muito tempo uma das áreas mais difíceis e desanimadoras dos estudos lingüísticos. Nas décadas de 1950 e 1960, porém, os lingüistas e os filósofos começaram a dar-se conta, aos poucos, de que a dificuldade era o resultado do fato de que eles não tinham sido capazes de distinguir dois aspectos bastante diferentes do significado.

O primeiro tipo de significado é intrínseco a uma expressão que o contém, e não pode ser separado dessa expressão. O estudo desse tipo de significado é o domínio da semântica, no sentido que damos hoje a esse termo. Além disso, há um segundo tipo de significado, que não é intrínseco à expressão lingüística que o veicula, e resulta da interação entre a expressão lingüística e o **contexto** em que é usada. Ao estudo desse tipo de sentido damos um novo nome: **pragmática**.

Considere-se a sentença *Suzana é uma fumante inveterada*. Em qualquer circunstância, essa sentença traz consigo seu significado intrínseco: Suzana fuma diariamente uma grande quantidade de tabaco. Esse sentido é intrínseco e inseparável. Mas considere-se agora o que acontece se essa sentença for enunciada em resposta a três enunciados diferentes proferidos por Jéssica em três contextos diferentes:

NÚMERO UM [Jéssica está em campanha para proibir o fumo nos escritórios]:

– *Você topa pedir para Suzana que assine este abaixo-assinado?*

NÚMERO DOIS [Jéssica está tentando arranjar um encontro para Davi, um não-fumante que odeia cigarros]:

– *Você acha que Suzana gostaria de sair com o Davi?*

NÚMERO TRÊS: [Jéssica, que é pesquisadora na área de saúde, está procurando fumantes que queiram se submeter a testes médicos]:

– *Você conhece alguém que eu poderia chamar para o teste?*

O leitor concordará que, em cada um desses casos, coisas muito diferentes estão sendo comunicadas. No primeiro caso: é muito pouco provável que Suzana assine o abaixo-assinado e, portanto, não vale a pena pedir que o faça. No segundo caso: Suzana não vai concordar e, portanto, não vale a pena arranjar o encontro entre os dois. No terceiro caso: Suzana é a pessoa certa para você pesquisar.

Ora, não é possível sustentar que essa sentença, que é invariavelmente a mesma, *significa* de fato essas três coisas diferentes. Mais razoavelmente, esses três sentidos foram comunicados como consequência da interação entre o que foi dito e o **contexto** em que foi dito. Toda vez que o contexto muda, também muda o que é comunicado. E é essa relação variável, dependente do contexto, entre aquilo que se diz e aquilo que se comunica que é o objeto de estudo da pragmática.

Convém registrar que, na Europa continental, o termo *pragmática* é freqüentemente usado num sentido muito mais amplo do que nos países de língua inglesa; nesse sentido mais amplo, incluem-se um grande número de fenômenos que os lingüistas dos países de língua inglesa considerariam como pertencente ao domínio da **sociolingüística**.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

KOCH, Ingedore. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1993.

COMPLEMENTAR

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral I*. Campinas, SP: Pontes, 1988.

CHARAUDEAU, Patrick, MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2006.

CRYSTAL, David. *Dicionário de lingüística e fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

DUBOIS, Jean *et al.* *Dicionário de Lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1973.

FLORES, Valdir, TEIXEIRA, Marlene. *Introdução à lingüística da enunciação*. São Paulo: Contexto, 2005.

ILARI, Rodolfo. *Perspectiva funcional da frase portuguesa*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

LEVINSON, Stephen C. *Pragmática*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. São Paulo: Contexto, 2006.

RESUMO DA ATIVIDADE 9

Na Atividade 9 buscamos a compreensão da diferença entre locutor (responsável pelo dizer) e enunciador (responsável pelo dito) e constatamos, por meio de exemplos, que nem sempre são a mesma pessoa. Fizemos isso porque a compreensão do conceito que é o tema da Atividade 10, a polifonia, depende da compreensão dessa distinção.

DIALOGISMO E POLIFONIA

a t i v i d a d e 10

OBJETIVOS

Ao final desta atividade, você deverá ser capaz de

- conhecer o conceito de polifonia;
- reconhecer as diferentes vozes no discurso.

Na Atividade 3 de nosso material, ainda na Unidade 1, vimos que o dialogismo é inerente a todo discurso e diz respeito a vozes que antecederam e sucederão a voz do falante que produz o discurso. Dessa forma, há que se admitir que a linguagem tem uma dupla função, já que não existe um enunciado que não traga em si traços da atividade social humana e que não possa servir de referência para enunciados que ainda serão construídos. Com isso, chegamos à conclusão, àquela altura, de que isso reforça a natureza social e heterogênea do discurso humano, o que revela o seu aspecto polifônico.

Como vimos na Atividade 9, se polifonia é o termo que se refere à possibilidade de existirem vozes diferentes no discurso, pode-se concluir que é possível que o falante (locutor) diga algo sem se colocar como responsável pelo que está dizendo (enunciador). Como também constatamos na atividade anterior, nesse caso, ele é responsável pelo dizer (ou seja, pela enunciação), mas não pelo conteúdo desse dizer (pelo dito). E a língua oferece recursos que lhe permitem produzir a polifonia e que permitem ao seu interlocutor reconhecer a existência de vozes diferentes no seu discurso, como se fossem as vozes de diferentes personagens no teatro.

No texto abaixo, Ingedore Koch (1997, p. 50-57), além de apresentar a definição de polifonia, lista recursos da língua que o falante pode utilizar para produzi-la, ou seja, para expressar, em seu discurso, diferentes vozes, atribuídas a diferentes sujeitos. Leia-o com atenção.

Polifonia

O conceito de polifonia (...) foi introduzido nas ciências da linguagem por BAKHTIN (1929), para caracterizar o romance de Dostoiévski. Para BAKHTIN, o dialogismo é constitutivo da linguagem: “A palavra é o produto da relação recíproca entre falante e ouvinte, emissor e receptor. Cada palavra expressa o ‘um’ em relação com o outro. Eu me dou forma verbal a partir do ponto de vista da comunidade a que pertencço. O Eu se constrói constituindo o Eu do Outro e por ele é constituído”.

DUCROT (1980, 1984) trouxe o termo para o interior da pragmática lingüística para designar, dentro de uma visão enunciativa do sentido, as diversas perspectivas, pontos de vista ou posições que se representam nos enunciados. Para ele, o sentido de um enunciado consiste em uma representação (no sentido teatral) de sua enunciação.

Nessa cena, movem-se as personagens – figuras do discurso – que se representam em diversos níveis:

a. locutor – “responsável” pelo enunciado. (DUCROT distingue ainda entre locutor enquanto tal (L) e locutor enquanto pessoa);

b. enunciadores – encenações de pontos de vista, de perspectivas diferentes no interior do enunciado.

DUCROT (1984) considera dois tipos de polifonia:

a. quando, no mesmo enunciado, se tem mais de um locutor — correspondendo neste caso ao que denominei intertextualidade explícita (discurso relatado, citações, referências, argumentação por autoridade, etc.);

b. quando, no mesmo enunciado, há mais de um enunciador, recobrando, em parte, a intertextualidade implícita, sendo, porém, mais ampla: basta que se representem, no mesmo enunciado, enunciadore

s que representam perspectivas diferentes, sem necessidade de se servirem de textos efetivamente existentes. Por isso é que DUCROT se refere à encenação (teatral) de enunciadores — reais ou virtuais — a quem é atribuída a responsabilidade da posição expressa no enunciado ou segmento dele. Essa noção de polifonia permite explicar uma gama bastante ampla de fenômenos discursivos, que podem ser classificados segundo a atitude de adesão ou não do locutor à perspectiva polifonicamente introduzida.

A. Entre os **casos de adesão** ($L=E1$), podem-se mencionar os seguintes:

1. pressuposição – encenam-se, no caso, dois enunciadore

s, um primeiro ($E1$), responsável pelo pressuposto (geralmente o enunciador genérico ON, ou então o grupo a que locutor e interlocutor pertencem) e o outro ($E2$), responsável pelo conteúdo posto, com quem o locutor se identifica. Por exemplo:

(1) Mariana continua apaixonada por Rafael.

2. certos tipos de parafraseamento, nos quais é possível detectar a presença do intertexto. É o caso, por exemplo, de vários textos (Hino Nacional Brasileiro, Canção do Expedicionário etc.) que, de alguma forma, parafraseiam trechos da Canção do Exílio, de Gonçalves Dias.

3. argumentação por autoridade: quando se encena a voz de um enunciador a partir da qual o locutor, identificando-se com ele, argumenta:

a. enunciados conclusivos – nos quais se argumenta a partir de uma premissa (maior) polifonicamente introduzida no discurso. Trata-se, em grande número de

casos, da voz da sabedoria popular (como quando se argumenta a partir de provérbios e ditos populares), da perspectiva da comunidade ou do grupo a que se pertence, do interlocutor ou dos valores estabelecidos em dada cultura. Vejam-se os exemplos:

(2) Ele é dessas pessoas desmesuradamente ambiciosas,
portanto vai acabar ficando sem nada.
(Quem tudo quer, tudo perde)

(3) Tudo o que o jornalista escreveu é a pura verdade,
logo ele não merece castigo.
(Quem diz a verdade não merece castigo)

b. certos enunciados introduzidos por *não só... mas também*, em que a parte introduzida por *não só* não é apenas de responsabilidade do locutor:

(4) Vejam nossas ofertas.
Temos produtos não só baratos, mas também duráveis.
(E1: Uma boa oferta é aquela em que se oferecem produtos baratos)

c. certos enunciados em que ocorre o uso “metafórico” do futuro do pretérito (cf. WEINRICH, 1964), em que se introduz a voz a partir da qual se argumenta, mas cuja responsabilidade não se assume, uso atestado com frequência na linguagem jornalística:

(5) Novas reformas estariam sendo cogitadas pelo governo.
Já é tempo mesmo de pôr as mãos na massa.

d. enunciados introduzidos pelas expressões *parece que, segundo X etc.*, aos quais se encadeia um posicionamento pessoal:

(6) Parece que vamos ter uma mudança na política econômica.
Há muito tempo ela estava se fazendo necessária.

B. Passemos agora aos casos em que o locutor não adere à perspectiva polifonicamente introduzida.

1. negação – DUCROT (1984) distingue a negação metalingüística da negação polêmica (ambas polifônicas). A primeira visa a atingir o próprio locutor do enunciado oposto, do qual se contradizem os pressupostos, como em (7):

(7) Paulo não deixou de beber, ele nunca bebeu. (E1= Pedro bebia)

Na segunda, encenam-se dois enunciadores: E1, que produz o enunciado afirmativo, e E2 = L, que o contradiz, como em (8):

(8) Pedro não é trabalhador; ele é até bem preguiçoso. (E1 = Pedro é trabalhador)

2. enunciados introduzidos por *ao contrário*, *pelo contrário*, que não se opõem ao segmento anteriormente expresso, que tem a mesma orientação argumentativa, mas à perspectiva do enunciador E1, polifonicamente introduzida, como se pode verificar no exemplo (9):

(9) Luísa não é uma amiga leal; pelo contrário, tem-se demonstrado pouco confiável.
(E1 = Luísa é uma amiga leal)

3. “aspas de distanciamento” – nesses casos de “aspeamento” (de *conotação autonímica*, conforme AUTHIER, 1981), tem-se, simultaneamente, o que se costuma denominar de *uso e menção* do termo ou expressão aspeada. Encena-se um primeiro enunciador (E1), responsável pelo uso do enunciado, expressão ou termo; e um segundo (E2=L), que menciona, aspeando, o que diz o primeiro, para manter distância, isto é, eximir-se ou diminuir a responsabilidade sobre o que está sendo dito. Por exemplo:

(10) ... “O regime militar teve a longevidade que teve por causa dessa resignação com “o possível” — uma postura eternizada por Ulysses Guimarães.”
(Fernando Rodrigues, “A CPMF e ‘o possível’”,
Folha de São Paulo, 16/07/1996, 1-2)

(11) ... “Antigamente nem o policial podia expor sua arma;
era obrigado a carregá-la no coldre, presa.
Hoje os “homens da lei” exibem como troféus suas escopetas,
metralhadoras e fuzis.”
(Luiz Caversan, “Não às armas”, Folha de São Paulo, id. Ibid.)

AUTHIER distingue diversas funções das aspas nessa operação de distanciamento: *aspas de diferenciação* (para mostrar que nos distinguimos daquele(s) que usa(m) a palavra, que somos “irredutíveis” às palavras mencionadas; *de condescendência* (para assinalar uma palavra que se incorpora “paternalisticamente”, por saber que o interlocutor falaria assim); *pedagógicas* (no discurso de vulgarização científica, que assinalam, freqüentemente, o uso de termos ou expressões vulgares como um passo intermediário para permitir o emprego posterior da palavra “verdadeira”, “correta”, à qual o locutor adere); *de proteção* (para mostrar que as palavras ou expressões usadas não são plenamente apropriadas, que estão sendo empregadas no lugar de outras, constituindo, muitas vezes, metáforas banais); *de ênfase* (de insistência); *de questionamento ofensivo ou irônico* (quanto à propriedade da palavra ou expressão empregada pelo interlocutor por prudência ou por imposição da situação).

4. “*détournement*” – termo usado por GRÉSILLON & MAINGUENEAU (1984), para designar a alteração (na forma e/ou no conteúdo) de provérbios, slogans ou frases feitas, a título lúdico ou militante, com o objetivo de captação ou, mais freqüentemente,

de subversão. Trata-se de uma estratégia muito comum na publicidade e bastante freqüente em outras formas de linguagem, como, por exemplo, o humor e a música popular (cf., por exemplo, a música “Bom Conselho”, de Chico Buarque de Hollanda). Também aqui, a voz do enunciador genérico ON é introduzida, representando a sabedoria popular, à qual o locutor adere ou se opõe. Vejam-se os exemplos:

- (12) “Dê um anel xxxx de presente. Lembre-se: Mãos só tem duas”.
(publicidade de uma joalheria por ocasião do Dia das Mães,
publicada na Revista VEJA)

Observem-se, também, os “détournements” do provérbio “Quem vê cara, não vê coração”, extraídos de textos publicitários e citados em FRASSON (1991):

- (13) “Quem vê cara, não vê Aids”.

- (14) “Quem vê cara não vê falsificação”.

- (15) “O Instituto de Cardiologia não vê cara, só vê coração”.

Funcionamento semelhante ao “détournement” é o da paródia, em que se altera (adultera) um texto já existente com o objetivo ou apenas de produzir humor ou de desmoralizá-lo ou fazer-lhe oposição.

5. contrajunção – consiste na introdução da perspectiva de um outro enunciador E1, genérico ou representante de um grupo ou de um “topos” (cf. DUCROT, 1987), ao qual se opõe o segundo enunciador, com o qual o locutor se identifica (E2 = L). Tem-se aqui, segundo DUCROT, o mecanismo da concessão: acolhe-se no próprio discurso o ponto de vista do Outro (E1), dá-se-lhe uma certa legitimidade, admitindo-o como argumento possível para determinada conclusão, para depois apresentar, como argumento decisivo, a perspectiva contrária. É este o caso de todos os enunciados introduzidos por conectores de tipo adversativo e concessivo.

TOPOS

Pode-se designar *topos* como motivo, ou seja, o que determina, origina, motiva. Mas deve-se ter cuidado para não confundir, aqui, *topos* com tema, pois a presença de um mesmo *topos* (ou de um mesmo motivo em geral) em duas obras literárias, por exemplo, não significa, necessariamente, que um mesmo tema esteja presente em ambas. O plural de *topos* é *topoi*.

Como afirma DUCROT, o *mas* constitui o operador argumentativo por excelência, já que os enunciados que contêm *mas* e seus similares, bem como os que contêm operadores do paradigma do *embora*, permitem introduzir, num de seus membros, a perspectiva que não é — ou não é apenas — a do locutor, para, em seguida, contrapor-lhe a perspectiva deste, para a qual o enunciado tende. Seguem alguns exemplos:

(16) O candidato não é brilhante, mas honesto.

(17) Francisco é inteligente, mas não serve para o cargo.

(18) Devemos ser tolerantes, mas há pessoas que eu não suporto!

Note-se, em (18), que o primeiro membro do enunciado funciona como um atenuador (“disclaimer”), por meio do qual o locutor tenta preservar a própria face, procurando mostrar-se conforme o modo de pensar e/ou agir que constitui o ideal da comunidade a que pertence — ao menos em se tratando do discurso público; somente no segundo membro do enunciado é que ele vai manifestar sua verdadeira opinião. Esse tipo de enunciação é extremamente comum no discurso preconceituoso em geral: lembrem-se, a título de exemplo, os enunciados do tipo: “eu não sou racista, mas...” (cf. VAN DIJK, 1992, entre várias outras obras do mesmo autor).

6. certos enunciados comparativos — os enunciados comparativos, como demonstra VOGT (1977, 1980) têm caráter argumentativo e, segundo a estrutura argumentativa, analisam-se sempre em *tema* e *comentário*, que são comutáveis do ponto de vista sintático, mas não do ponto de vista argumentativo. No caso do comparativo de igualdade, se o primeiro membro da comparação for o tema, a argumentação ser-lhe-á favorável; se o tema for o segundo membro da comparação, o movimento argumentativo será desfavorável ao primeiro. Em “Pedro é tão alto como João”, por exemplo, se Pedro for o tema, o enunciado serve para assinalar a sua “grandeza”, constituindo-se em argumento a ele favorável; por outro lado, se o tema for João, o enunciado se dispõe de modo a assinalar sua “pequenez”, ou seja, o movimento argumentativo será desfavorável a João (cf. também KOCH, 1987). No último caso, a paráfrase adequada seria: “Pedro — e não João — deve ser considerado suficientemente alto para fazer X”. Ora, o ponto de vista segundo o qual João seria a pessoa adequada para fazer X é introduzido polifonicamente no enunciado e o locutor argumenta em sentido contrário a este. Observe-se o exemplo (19), extraído da “Folha de São Paulo”:

OPERADOR ARGUMENTATIVO

Morfema que é capaz de transformar as potencialidades argumentativas de um conteúdo, pois dá instruções quanto à orientação argumentativa do enunciado em que ocorre. Segundo VOGT, os operadores são “marcadores de subjetividade, e o seu estudo deverá contribuir para mostrar a importância das intenções dos falantes na organização do discurso e na sua estruturação como texto” (VOGT, Carlos. *Linguagem, pragmática e ideologia*. São Paulo: Hucitec, 1989. p. 60). Entre os autores que estudam tais termos e sua função na estruturação do texto, alguns estabelecem diferença entre *operadores* e *conectores* (ou *conectivos*). Para esses estudiosos, esses elementos marcam relações de tipos distintos entre idéias do texto. É considerado conector argumentativo o termo que articula dois ou mais atos de linguagem: “ele dá instruções sobre a maneira de procurar uma interpretação coerente para os enunciados, isto é, de reconstruir um sentido a partir do que é dito. Um conector indica, portanto, qual é a orientação dos argumentos que articula” (CUNHA, José Carlos. *Pragmática lingüística e didática das línguas*. Belém: UFPA, 1991. p. 21). O operador, por outro lado, é um termo que se aplica a um único enunciado transformando-lhe as potencialidades argumentativas. Por exemplo: em “João veio hoje, mas foi embora” tem-se um conector, *mas*, que estabelece a conexão entre dois enunciados (“João veio hoje” e “João foi embora”); em “João já foi embora” o operador *já* altera o sentido de um único enunciado, “João foi embora” dando a entender que João saiu cedo, ou até antes da hora.

(19) “Tão importante quanto o sucesso concreto do plano — ou seja, a inflação baixar de verdade — é a percepção do sucesso. Explicando melhor, é a confiança de que os preços estão mesmo sob controle.”

(Gilberto Dimenstein, “Um tiro contra Lula”, Folha de São Paulo, 08/06/1994)

Em (19), a perspectiva de que o mais importante é *a percepção do sucesso* opõe-se àquela — polifonicamente introduzida — de que o importante é o *sucesso concreto do plano*, sendo-lhe argumentativamente superior.

O discurso indireto livre constitui também um caso interessante de polifonia. Nele, mesclam-se as vozes de dois enunciadore (na narrativa, personagem (E1) e narrador (E2)). Daí deriva a ambigüidade desse tipo de discurso, isto é, a dificuldade de distinguir o ponto de vista (perspectiva) de onde se fala.

Por tudo o que aqui foi discutido, confirma-se que, do ponto de vista da construção dos sentidos, todo texto é perpassado por vozes de diferentes enunciadore, ora concordante, ora dissonante, o que faz com que se caracterize o fenômeno da linguagem humana, como bem mostrou BAKHTIN (1929), como essencialmente dialógico e, portanto, polifônico.

Referências bibliográficas

- AUTHIER, J. 1981. “Paroles tennes à distance”. In: *Materialités discursives*. Presses Universitaires de Lille.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. bras. São Paulo: Hucitec, 2. ed. 1981 (original russo: 1929).
- DUCROT, O. *Les mots du discours*. Paris: Minuit, 1980.
- _____. *Le dire et le dit*. Paris: Minuit, 1984.
- FRASSON, R. M. D. 1991. *A intertextualidade como recurso de argumentação*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria.
- GRÉSILLON, A. & MAINGUENEUAU, D. “Polyphonie, proverbe et détournement”. *Langages* 73. Paris: Larousse, 112-125.
- VAN DIJK, T. A. *Modelos na memória – o papel das representações da situação no processamento do discurso*. In: *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.
- VOGT, C. A. 1977. *O intervalo semântico*. São Paulo: Ática.
- _____. 1980. *Linguagem, pragmática e ideologia*. São Paulo: Hucitec.
- WEINRICH, H. *Tempus: besprochene und erzählte Welt*. Stuttgart: Klett, 1978.

Ingedore Koch começa seu texto apresentando os conceitos de polifonia – objeto de sua análise –, locutor e enunciador (que nós já estudamos na Atividade 9). Assim, ela parte do princípio de que o locutor e o enunciador de um enunciado podem não ser a mesma pessoa, já que o locutor, responsável pelo dizer, pode não se responsabilizar pelo dito.

Em seguida a autora nos apresenta o que ela considera tipos de polifonia.

Exemplos de casos de adesão, em que o locutor assume, direta ou indiretamente, a responsabilidade pelo enunciado, o que o torna enunciador, são:

1. Pressuposição – O locutor se responsabiliza pelo conteúdo posto, sendo o conteúdo pressuposto de responsabilidade da opinião geral. No enunciado

João já não confia em sua mulher

o conteúdo pressuposto (opinião geral) é

João confiava em sua mulher

e o conteúdo posto (pelo qual o locutor se responsabiliza) é

João atualmente não confia em sua mulher.

2. Certos tipos de parafraseamento – O enunciador estabelece o intertexto, retomando outros textos, de maneira explícita, como nas paródias (a intertextualidade e a interdiscursividade serão assunto da nossa próxima atividade e seu estudo o(a) ajudará a compreender a dimensão polifônica da linguagem).

3. Argumentação por autoridade – O locutor não adere ao enunciador e argumenta. Exemplos de casos de não adesão, ou seja, casos em que o locutor não assume a responsabilidade pelo que diz, não se tornando enunciador, são:

1. negação;
2. enunciados introduzidos por *ao contrário*, *pelo contrário*;
3. aspas de distanciamento;
4. “détournement” – alterações de provérbios, ditos populares, frases feitas etc.;
5. contrajunção;
6. certos enunciados comparativos.

Ingedore Koch tenta, em seu texto, nos apresentar de forma objetiva a noção de polifonia proposta por Oswald Ducrot: a incorporação que o locutor faz ao seu discurso de asserções atribuídas a outros enunciadores ou personagens discursivos – o(s) interlocutor(es), terceiros ou a opinião pública em geral.

A polifonia é, como podemos ver, mais uma das propriedades da linguagem que só são verdadeiramente estudadas numa perspectiva pragmática. Em outras palavras, só se pode lidar com essa noção se se considerar a situação em que o discurso ocorre, levando em conta intenções e influências externas a esse discurso.

É o que podemos observar com a leitura da análise abaixo, feita por uma de nossas alunas do Curso de Especialização Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa, de um anúncio publicitário retirado de uma revista – aliás, os autores desse gênero de texto costumam usar e abusar da polifonia:

Contexto: No alto de uma montanha, sobre um rochedo plano, encontra-se um carro estacionado – um Ford EcoSport. Integrar o quadro um rapaz e uma moça, ambos de pára-quedas nas costas, sendo que o rapaz já se lançou do alto do rochedo, enquanto que a moça ainda se encontra ao lado do carro, mas já em posição para também se lançar.

Texto principal, em destaque, no alto:

**NOVO NÃO É GOSTAR DE IR A LUGARES ONDE NINGUÉM
FOI ANTES. É GOSTAR DE FAZER CARROS COMO NINGUÉM.**

Textos complementares:

1) No canto esquerdo, em letras menores:

Ford Ecosport: criamos o utilitário esportivo mais desejado do país e que inaugurou uma nova categoria de carros.

2) No canto direito: logomarca da **Ford** e, abaixo dela, a frase **VIVA O NOVO.**

No anúncio acima descrito pode-se perceber um exemplo de polifonia. Vejamos por quê.

1. No texto principal, a **perspectiva polifonicamente introduzida** é a assertiva “**novo é gostar de ir a lugares onde ninguém foi antes**”. A presença do casal no alto de um rochedo confirma essa perspectiva. Note-se que esse ato ilocucionário de asserção, polifonicamente introduzido, não é de responsabilidade do locutor do anúncio (presumivelmente, a Ford), podendo ser atribuído a pessoas cuja opinião acerca do que seja novo é essa. Por isso, conclui-se que: (a) há um enunciador genérico (E1), responsável por essa asserção polifônica (= **novo é gostar de ir a lugares onde ninguém foi antes**); (b) o enunciador e locutor dessa assertiva polifônica é diferente do enunciador e locutor do anúncio; e (c) o locutor dessa asserção não a está dirigindo aos alocutários, a saber, os leitores da revista.

2. Diante dessa perspectiva polifonicamente introduzida por E1, a atitude do locutor do anúncio é de não adesão a ela. Em consequência, ele realiza um ato ilocucionário que nega a asserção “**novo é gostar de ir a lugares onde ninguém foi antes**”.

Contradiz, dessa forma, E1, e torna-se o enunciador 2 (E2), responsável pela produção do enunciado **“novo não é gostar de ir a lugares onde ninguém foi antes”**. Esse ato ilocucionário de negação serve de base para que E2 exponha o que considera realmente novo, que é fazer carros como ninguém. Conclui-se, portanto, que: (a) há um enunciador 2, responsável pelo enunciado **“novo não é gostar de ir a lugares onde ninguém foi antes”**; (b) esse E2 é a Ford, o que se confirma nos textos complementares; (c) E2 também é o locutor dessa negação; e (d) esse locutor está se dirigindo aos alocutários do anúncio, a saber, os leitores.

3. Os textos complementares reforçam essa não adesão à perspectiva polifonicamente introduzida, já que deixam clara a posição do enunciador e locutor do anúncio em relação ao que realmente considera novo: fazer carros como ninguém, associando essa qualidade de inovação com a exigência de um público consumidor desejoso de viver o novo e, conseqüentemente, de viver as emoções que esse novo lhe proporciona.

O termo – polifonia –, que foi emprestado da música, alude ao fato de que os textos podem veicular pontos de vista diferentes. O conceito estudado nesta atividade tem sido de suma importância para o desenvolvimento experimentado pelos estudos da linguagem em uma perspectiva interativa e tem inspirado estudiosos não só da lingüística, mas também da literatura.

EXERCÍCIOS

Analise o anúncio publicitário abaixo e elabore um texto escrito dizendo como se dá a polifonia, ou seja, qual a estratégia polifônica utilizada pelo seu autor.

livrariacultura.com.br

Cultura você encontra nos livros. Livros você encontra na Cultura.

LEITURA COMPLEMENTAR

O texto abaixo, de Kanavilil Rajagopalan (2003, p. 123-128), trata da postura do estudioso da lingüística perante o objeto de seu trabalho – a linguagem. Na opinião do autor, o lingüista deve se voltar para questões práticas: “Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância. Relevância para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral.”

A leitura do texto do professor da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) como atividade complementar será interessante nesse ponto de nosso trabalho, pois nos levará a uma reflexão sobre a função social que tem o lingüista e sobre a importância de seu trabalho no contexto atual.

Por uma lingüística crítica

O clamor para que as reflexões teóricas em torno do fenômeno da linguagem sejam conduzidas com base em uma postura crítica tem, no máximo, umas duas ou três décadas de história. As primeiras conclamações nesse sentido ocorreram no Reino Unido (Fowler e Cress, 1979; Hodge e Kress, 1979; Fowler, 1986). Hoje, a lingüística crítica se apresenta como um movimento fortemente consolidado (Fairclough, 1989, 1992, 1995; Cameron et alii, 1992; Chouliaraki e Fairclough, 1999), com adeptos nos quatro cantos do mundo. A julgar pela quantidade de livros, artigos em revistas especializadas, teses e dissertações defendidas ou em curso em diversos centros de pesquisa no mundo inteiro, congressos internacionais e até mesmo novas revistas sendo lançadas para atender ao público interessado cada vez crescente, a lingüística crítica veio para ficar. E, aos poucos, o lingüista vai recuperando seu verdadeiro papel enquanto cientista social, com um importante serviço a prestar à comunidade e, com isso, contribuir para a melhoria das condições de vida dos setores menos privilegiados da sociedade à qual pertence (Rajagopalan, 1999a, 1999b).

Abordar a lingüística de forma crítica implica, antes de tudo, abrir mão de uma das idéias preconcebidas a respeito de pesquisa lingüística que na verdade apenas tem funcionado como um entrave. Trata-se da crença bastante arraigada de que, por ser um cientista, um estudioso que pretende estudar o fenômeno da linguagem nos mesmos moldes em que qualquer outro cientista estudaria o seu objeto de estudo, o lingüista deve apenas buscar uma maior compreensão a respeito daquilo que escolheu estudar, a saber, a linguagem. Ou seja, como um cientista da linguagem, não cabe ao lingüista fazer qualquer coisa além de *descrever* a linguagem na melhor forma possível. Qualquer tentativa de *interferir* no fenômeno estudado, seja no sentido de recomendar certos tipos de comportamento lingüístico em detrimento de outros, seja no sentido de influenciar as decisões tomadas na esfera de planejamento lingüístico, deve ser sumariamente rechaçada, segundo a cartilha de conduta que sempre norteou os rumos da lingüística desde que ela se ergueu como disciplina autônoma, digamos, no início do século XX.

A famigerada noção da “neutralidade” do cientista nada mais é do que uma herança do positivismo que imperou na época em que a lingüística se consolidava enquanto disciplina autônoma. Nas palavras de Cameron et alii (1992: 6):

O positivismo acarreta um certo apego ao estudo das freqüências, das distribuições e das tendências manifestadas pelos fenômenos observáveis, seguida por uma descrição, em termos nomológicos, das relações entre os fenômenos. Para lembrar um exemplo bastante utilizado, uma descrição nos moldes positivistas de um jogo de bilhar faria referência às bolas de bilhar rolando de um lado para o outro com velocidades diferentes, colidindo entre si e contra as bordas da mesa, e sendo lançadas em novas direções e

com outras velocidades – todas previsíveis e capazes de serem calculadas, recorrendo-se às leis da mecânica clássica. As únicas entidades reais nesse cenário seriam as bolas, os tacos, e a mesa; porém não as forças de fricção, inércia, e gravitação (e parece nunca haver jogadores de bilhar numa descrição positivista de um jogo em curso).

Contudo, o fato é que nem os cientistas pertencentes às áreas exatas crêem mais na total isenção das suas atividades enquanto pesquisadores. Dizem eles com toda a franqueza e sem qualquer constrangimento que o seu trabalho também tem fortes conotações ideológicas e políticas. Ora, logo, os estudiosos em áreas mais “amenas” (que, no entanto, sempre procuraram emular os passos dos seus primos mais “nobres”), que ainda insistem na tese da neutralidade do cientista, estão querendo ser mais realistas que o próprio rei.

Felizmente, porém, conforme já disse, as coisas estão mudando. Ou melhor, começando a dar sinais de que estão prestes a mudar. Essa mudança está se firmando ao cabo de uma percepção de que a linguagem funciona como algo mais que um simples espelho da mente humana. Longe de ser um simples *tertium quid* entre a mente humana de um lado e o mundo externo do outro, a linguagem se constitui em importante palco de intervenção política, onde se manifestam as injustiças sociais pelas quais passa a comunidade em diferentes momentos da sua história e onde são travadas constantes lutas. A consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas. Em outras palavras, toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta.

A idéia de que a atividade de teorizar, de construir teorias, não é uma atividade ideologicamente isenta ou neutra não se constitui, evidentemente, em nenhuma novidade. Talvez tenha sido essa a idéia que norteou os fundadores da Escola de Frankfurt, escola de crítica social que surgiu na Alemanha logo após a Primeira Guerra Mundial. Para o grupo de pensadores que se reuniram sob a égide dessa instituição, a questão urgente a ser debatida era: o que afinal saiu errado no velho sonho iluminista da aposta na Razão, na propalada capacidade dessa razão de conduzir a humanidade em direção à paz e à prosperidade para todos? Por que motivo os intelectuais que tanto apostavam na supremacia da Razão não conseguiram nem se quer prever tanta devastação numa parte do mundo supostamente civilizado, muito menos fazer com que tais acontecimentos fossem parte de um passado enterrado de uma vez por todas?

A desconfiança em relação à suposta capacidade da Razão de conduzir a humanidade em direção a dias melhores logo iria dar lugar à total desesperança. Assim, um quarto de século depois, já nos meses finais da Segunda Grande Guerra, o mundo soube das atrocidades inimagináveis praticadas durante aquela guerra. “É possível fazer poesia após Auschwitz?” – a pergunta levantada por Adorno não só acenava para o desmoronamento definitivo de certos sonhos acalentados pelos intelectuais da época, mas também sublinhava a necessidade urgente de repensar todo o quadro teórico então vigente. A irracionalidade e a crueldade imensurável não se restringiam aos atos bárbaros praticados pelos derrotados – atos que vieram à tona mais tarde precisamente por terem sido derrotados, como acontece, com frequência, nesses casos. Os vitoriosos também não foram capazes de mostrar qualquer piedade, ou demonstrar domínio da

razão sobre a emoção, ou da temperança e da equanimidade sobre a sede de vingança. O ataque punitivo e vingativo a Hiroshima e Nagasaki fez Oppenheimer, um dos pais da descoberta científica que tornou possível tamanha destruição indiscriminada, reunir sua equipe de pesquisadores e admitir responsabilidade direta nas consequências práticas da sua descoberta. Ou seja, foi enterrada definitivamente a idéia de que ciência pura desconheça qualquer moral, que a epistemologia possa estar desvinculada de considerações éticas ou juízos deontológicos.

Juntamente com a percepção de que a Razão Iluminista havia falhado na nobre tarefa que lhe fora confiada – a saber, a de promover a emancipação de toda a humanidade –, estava se firmando outra idéia: de que a linguagem ocupava lugar central em nossas ponderações acerca da condição humana. Trata-se, na verdade, de um desdobramento natural da chamada “virada lingüística” que houve no final do século XIX, acontecimento esse associado ao nome do lógico-filósofo alemão Gottlob Frege. Cada vez mais estava ficando patente que é na própria linguagem que devemos buscar as respostas para boa parte dos enigmas em torno da conduta humana que tanto afligiam os pensadores.

A lingüística crítica é herdeira de todas essas tendências na história da filosofia dos séculos passados. Ela nasceu a partir da conscientização de que trabalhar com a linguagem é necessariamente intervir na realidade social da qual ela faz parte. Linguagem é, em outras palavras, uma *prática social*. A lingüística também o é. A lingüística é uma prática social como qualquer outra e tem por seu objeto a própria linguagem, que, conforme a abordagem teórica que se adota, se esforça para caracterizá-la como uma realidade mental ou um objeto de natureza algorítmica etc. – em suma como qualquer coisa menos uma prática social. Pois, as reflexões teóricas que os teóricos da linguagem, os lingüistas, costumam fazer também são atividades conduzidas na – e através da – linguagem, como aliás não poderia ser de outra forma. Isso quer dizer que, ao contrário do que alguns teóricos gostariam de crer, suas atividades não estão – e jamais podem estar – fora da linguagem. Pelo contrário, elas são atividades eminentemente lingüísticas. Ora, logo temos a consequência inevitável de que pensar *sobre* a linguagem é também uma das tantas formas de pensar *na* linguagem. Ou, dito de outra forma, a oposição “metalinguagem/ linguagem objeto” torna-se insustentável quando estamos trabalhando com as chamadas línguas “naturais” – termo esse que surgiu em oposição às “linguagens formais” que os lógicos e os matemáticos costumam inventar para finalidades específicas.

A possibilidade de se dispor de uma metalinguagem depende, por sua vez, da possibilidade de se apoderar de um ponto de vista transcendental em relação ao objeto de estudo. Dizer que tal possibilidade não está ao alcance do lingüista é apenas uma outra forma de dizer que não há como sair da linguagem para contemplá-la como se nada tivesse a ver com ela. Ao reconhecer isso, estamos apenas levando a sério a tese de que a linguagem é envolvente. Ora, isso por sua vez significa que todo olhar é um olhar a partir de algum lugar socio-historicamente marcado, e como tal atravessado por conotações ideológicas.

Não é por coincidência que os lingüistas que abraçam a corrente crítica partem do pressuposto inicial de que as nossas falas são atravessadas pelas conotações político-ideológicas. E, isso que acabamos de observar vale também para as nossas falas

a respeito da própria linguagem, já que não há como sair da linguagem para falar *sobre* ela de forma descompromissada. Como frisa Horkheimer (1989: 69) em seu ensaio *Philosophie und kritische Theorie*, escrito em 1937:

A teoria em seu sentido tradicional, cartesiano, como a que se encontra em vigor em todas as ciências especializadas, organiza a experiência à base da formulação de questões que surgem em conexão com a reprodução da vida dentro da sociedade atual. Os sistemas das disciplinas contêm os conhecimentos de tal forma que, sob circunstâncias dadas, são aplicáveis ao maior número possível de ocasiões... A teoria crítica da sociedade, ao contrário, tem como objeto os *homens como produtores de todas as suas formas históricas de vida* (ênfase acrescida).

A comunidade lingüística está felizmente se conscientizando cada vez mais do fato de que, da mesma forma que nos demais campos do saber, fazer ciência também é uma prática social, repleta de conotações ideológico-políticas que as práticas sociais acarretam (Rajagopalan, 1998d). Cada vez mais pesquisadores estão tomando consciência de que não há como se esquivar da responsabilidade ética que tal reconhecimento impõe à sua conduta enquanto pesquisadores. Donde o crescente interesse numa lingüística de forte cunho crítico.

Referências bibliográficas

- CAMERON, Deborah et alii. (1992). *Researching Language: Issues of Power and Method*. London : Routledge.
- CHOULIARAKI, Lily e FAIRCLOUGH, Norman (1999). *Discourse in Late Modernity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- FAIRCLOUGH, Norman (1989). *Language and Power*. London: Longman.
- _____. (1992a). *Discourse and Social Change*. London: Polity Press [ed. br.: *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da UNB].
- _____. (1992b). *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- _____. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London : Longman.
- FOWLER, Roger (1986). *Linguistic Criticism*. London: Oxford University Press [ed. port.: (1994). *Crítica lingüística*. Lisboa: Calouste Gulbenkian].
- _____. e KRESS, G. (1979). Critical Linguistics. In FOWLER, R. et alii (orgs.). *Language and Control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- HODGE, R. e KRESS, G. (1979). *Language as Ideology*. London: Routledge.
- HORKHEIMER, Max (1989). Filosofia e teoria crítica. In *Horkheimer – Adorno*. Série: Os Pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural Limitada. 3ª ed. Pp. 69-75.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil (1998). Linguistics and the question of ethics. *Crop*. 4/5. pp. 215-250.
- _____. (1999a). Review article on *Metaphor: Implications and Applications* by J. C. Mio & A. N. Katz (eds.) *Studies in Language*. Vol. 23. nº 2. pp. 409-423.
- _____. (1999b). Tuning up amidst the din of discordant notes: on a recent bout of identity crisis in applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

KOCH, Ingedore. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

VOESE, Ingo. “A dialogia e a polifonia”. In *Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2004.

COMPLEMENTAR

CHARAUDEAU, Patrick, MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RESUMO DA ATIVIDADE 10

Na Atividade 10, dando continuidade à reflexão que teve início na Atividade 9, sobre a polifonia, vimos, com a ajuda de Ingedore Koch, que a polifonia diz respeito à existência de vozes diferentes no discurso. Vimos também que a autora propõe uma classificação dos tipos de polifonia: os casos em que o locutor adere ao enunciador e os casos em que essa adesão não acontece, já que o locutor não assume a responsabilidade pelo que enuncia. A autora apresenta exemplos interessantes que nos ajudam a compreender melhor o fenômeno da polifonia.

INTERTEXTUALIDADE E INTERDISCURSIVIDADE

a t i v i d a d e 11

OBJETIVOS

Ao final desta atividade, você deverá ser capaz de

- compreender as noções de intertextualidade e interdiscursividade;
- identificar as diferentes maneiras de se estabelecer a intertextualidade.

O nosso já conhecido Bakhtin não empregou, em sua obra, o termo **intertextualidade**, mas de alguma forma tratou da noção que hoje é comumente entendida como a que o termo expressa. Para entender melhor o que acabamos de dizer, leia o fragmento do primeiro capítulo do trabalho de José Luiz Fiorin (2006, p. 51-55) sobre a obra de Bakhtin.

A intertextualidade

Esse termo não aparece na obra de Bakhtin. No máximo, ele chega a falar em relações entre textos. Esse vocábulo é introduzido como pertencente ao universo bakhtiniano por Júlia Kristeva, em sua apresentação de Bakhtin na França, publicada em 1967 na revista *Critique*. A semiótica diz que, para o filósofo russo, o discurso literário não é um ponto, um sentido fixo, mas um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de várias escrituras, um cruzamento de citações. Como ela vai chamar “texto” o que Bakhtin denomina “enunciado”, ela acaba por designar por intertextualidade a noção de dialogismo. Roland Barthes vai difundir o pensamento de Kristeva e, a partir daí, o termo “intertextualidade” passa a substituir a palavra dialogismo. Qualquer relação dialógica é denominada intertextualidade.

Esse uso é equivocado porque há, em Bakhtin, uma distinção entre texto e enunciado. Este é um todo de sentido, marcado pelo acabamento, dado pela possibilidade de admitir uma réplica. Ele tem uma natureza dialógica. O enunciado é uma posição assumida por um enunciador, é um sentido. O texto é a manifestação do enunciado, é uma realidade imediata, dotada da materialidade, que advém do fato de ser um conjunto de signos. O enunciado é da ordem do sentido; o texto, do domínio da manifestação. O enunciado não é manifestado apenas verbalmente, o que significa que, para Bakhtin, o texto não é exclusivamente verbal, pois é qualquer conjunto coerente de signos, seja qual for sua forma de expressão (pictórica, gestual, etc.).

Se há uma distinção entre discurso e texto, poderíamos dizer que há relações dialógicas entre enunciados e entre textos. Assim, devem-se chamar intertextualidade apenas as relações dialógicas materializadas em textos. Isso pressupõe que toda intertextualidade implica a existência de uma interdiscursividade (relações entre enunciados), mas nem toda interdiscursividade implica uma intertextualidade. Por exemplo, quando um texto não mostra, no seu fio, o discurso do outro, não há intertextualidade, mas há interdiscursividade.

Por outro lado, Bakhtin diz que há relações entre textos e dentro dos textos. Isso significa que se deve diferenciar a intertextualidade da intratextualidade. Assim, quando duas vozes são mostradas no interior do texto, como no discurso direto, no indireto ou no indireto livre, não se deve falar em intertextualidade.

Intertextualidade deveria ser a denominação de um tipo composicional de dialogismo: aquele em que há no interior do texto o encontro de duas materialidades lingüísticas, de dois textos. Para que isso ocorra, é preciso que um texto tenha existência independente do texto que com ele dialoga.

Ouvir estrelas

“Ora, (dizeis) ouvir estrelas! Certo
perdeste o senso!” E eu vos direi, no entanto,
que, para ouvi-las, muita vez desperto
e abro as janelas, pálido de espanto...

E conversamos toda a noite, enquanto
a Via-láctea, como um pálido aberto,
cintila. E, ao vir do sol, saudoso e em pranto,
inda as procuro pelo céu deserto.

Dizeis agora: “Tresloucado amigo!
Que conversas com elas? Que sentido
tem o que elas dizem, quando estão contigo?”

E eu vos direi: “Amai para entendê-las!
Pois só quem ama pode ter ouvido
Capaz de ouvir e de entender estrelas”.
(Olavo Bilac)

Ouvir estrelas

Ora, dizeis, ouvir estrelas! Vejo
que estás beirando a maluquice extrema.
No entanto o certo é que não perco o ensejo
de ouvi-las nos programas de cinema.

Não perco fita; e dir-vos-ei sem pejo
que mais eu gozo se escabroso é o tema.
Uma boca de estrela dando beijo
é, meu amigo, assunto p’ra um poema.

Direis agora: Mas, enfim, meu caro,
as estrelas que dizem? Que sentido
têm suas frases de sabor tão raro?

Amigo, aprende inglês para entendê-las,
pois só sabendo inglês se tem ouvido
capaz de ouvir e de entender estrelas.
(Bastos Tigre)

O texto de Bastos Tigre é uma paródia do texto de Bilac, pois inverte completamente o sentido do texto bilaquiano. Enquanto este é um texto sério, aquele é um texto jocoso. No texto de Bilac, estrela tem o sentido “corpo celeste produtor e emissor de energia, com luz própria”, enquanto, no texto de Bastos Tigre, estrela tem o sentido de “atriz muito famosa”. Enquanto o texto bilaquiano é uma construção metafórica que indica que aquele que ama divaga com a cabeça nas estrelas, o poema de Bastos Tigre tem um sentido literal. Por isso, como a maioria dos filmes é estadunidense, basta saber inglês para entender o que as estrelas dizem.

Trata-se de intertextualidade porque, no segundo texto, encontram-se duas materialidades lingüísticas, o texto de Bilac e o de Bastos Tigre. Ademais, o texto bilaquiano tem existência independente do de Bastos Tigre.

Poder-se-ia alargar um pouco esse conceito para considerar também intertextualidade os casos de paródia e de estilização de estilo, pois, dado que o estilo contém particularidades textuais, ele também é da ordem da manifestação, do domínio da materialidade lingüística.

No texto que acabamos de ler, vimos que Fiorin parte da diferença entre o que se convencionou chamar de intertextualidade e de interdiscursividade. Para nos explicar isso, o autor faz-nos lembrar da diferença entre texto e discurso, já estudada na Atividade 6. Fiorin nos leva à conclusão de que a intertextualidade pode ou não se materializar em textos enquanto a interdiscursividade sempre ocorre.

Ainda sobre essa distinção fala o fragmento abaixo, de Charaudeau e Maingueneau (2006, p. 286):

Pode-se explorar a distinção entre *intertexto* e *interdiscurso*. Assim, Adam (1999:85) fala de “intertexto” para “os ecos livres de um (ou de vários) texto(s) em outro texto”, independentemente de gênero, e de “interdiscurso” para o conjunto de gêneros que interagem em uma conjuntura dada. Por sua vez, Charaudeau (1993) vê no “interdiscurso” um jogo de reenvios entre discursos que tiveram um suporte textual, mas de cuja configuração não se tem memória; por exemplo, no *slogan* “Danoninho vale por um bifinho”, é o interdiscurso que permite as inferências do tipo “os bifos de carne têm um alto valor protéico, portanto devem ser consumidos”. Por sua vez, o “intertexto” seria um jogo de retomadas de *textos configurados* e ligeiramente transformados, como na paródia.

Parece ser possível dizer que a interdiscursividade é mais abstrata enquanto a intertextualidade é mais concreta, não é?

A intertextualidade é, então, a relação que pode haver entre um dado texto e um outro texto, anteriormente produzido. Ela ocorre quando o autor do primeiro insere, de alguma forma, em seu texto, o segundo. Para reconhecer este como **intertexto**, logicamente, é importante que o interlocutor tenha, em sua memória, o conhecimento do texto que está inserido.

Por exemplo, não é possível, para alguém que não conheça a Canção do Exílio, de Gonçalves Dias, perceber a relação intertextual deste texto com o Hino Nacional Brasileiro, cuja letra é de Osório Duque Estrada:

Trecho da **Canção do Exílio**

Nosso céu tem mais estrelas
Nossas várzeas têm mais flores
Nossos bosques têm mais vida
Nossa vida mais amores

Trecho do **Hino Nacional Brasileiro**

Do que a terra mais garrida,
Teus risinhos, lindos campos têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida, em teu seio, mais amores...

Existem propostas de classificação dos tipos de intertextualidade, apresentadas por autores que se preocupam em estudar o fenômeno. A caracterização de cada um dos tipos de intertextualidade depende da maneira como o autor de um texto insere neste um outro texto, anteriormente produzido.

Uma das mais recentes propostas de classificação dos tipos de intertextualidade é a de Ingedore Koch, Anna Christina Bentes e Mônica Cavalcante (2007).

Para as autoras, a intertextualidade pode ser temática, estilística, explícita ou implícita.

Tem-se a **intertextualidade temática** quando, em um texto, encontramos referências ao que foi dito em outros textos, de outros autores ou mesmo do autor deste, sobre o tema de que se trata. Este tipo de intertextualidade é muito comum em textos

INTERTEXTO

Para Ingedore Koch (1997, p. 46), “todo texto é um objeto heterogêneo, que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e, desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe”. Ou seja, ao produzirmos um texto, utilizamos conhecimentos que adquirimos em outros textos, anteriores a este, e isso pode acontecer implicitamente, quando não citamos a fonte do intertexto (como nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrase), ou explicitamente, quando citamos a fonte do intertexto (como nas citações, referências, resumos, resenhas, traduções etc.). O intertexto é comumente concebido como o texto que serviu de fonte para aquele que estabelece a relação de intertextualidade.

científicos, pois seus autores, o tempo todo, retomam, por meio de citações literais ou não literais, as idéias de outros autores da mesma área de conhecimento.

Mas ela também ocorre em outros gêneros de texto, como artigos de opinião, que comumente encontramos em jornais, cujos autores opinam sobre um fato relatado em uma matéria jornalística do mesmo jornal. É claro que, no segundo caso, o objetivo do autor é dar a notícia enquanto no primeiro o que se quer é apresentar uma opinião sobre o fato noticiado. Essa diferença entre os propósitos dos autores dos dois textos condiciona, logicamente, diferenças no tratamento do tema.

A **intertextualidade estilística** ocorre quando o autor de um texto imita ou repete o estilo de outro autor em outro texto. É o que observamos, por exemplo, nas paródias, em que, com o objetivo de produzir humor, o autor se mantém fiel ao estilo encontrado no texto que lhe serviu de fonte.

As autoras não consideram possível a existência de uma intertextualidade que se restrinja à forma – já que “toda forma necessariamente emoldura, *enforma* determinado conteúdo” (p. 19).

Para exemplificar a intertextualidade estilística pode-se considerar a óbvia relação entre o muito conhecido trecho de um dos poemas de Fernando Pessoa

O poeta é um fingidor.
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente.

e o de Reynaldo Jardim:

O poeta é um plagiador.
Tanto ao plágio se afeiçoa
Que chega a dizer que é seu
Até o Fernando Pessoa.

Há **intertextualidade explícita** sempre que, em um texto, faz-se referência à fonte do intertexto. Isso pode ser feito, por exemplo, por meio da menção à obra que está sendo citada (muito comum em textos científicos), do emprego de expressões como “segundo os moradores...” e “como dizia minha avó...” etc.

Contrariamente, tem-se a **intertextualidade implícita** quando, apesar de utilizar o intertexto, o autor de um texto não menciona sua fonte.

O poema *Canção do Exílio*, que citamos anteriormente, serviu de fonte para muitos autores que nele se inspiraram para estabelecer a intertextualidade em seus próprios poemas. Observe como a relação de intertextualidade ocorre entre o texto de Gonçalves Dias e o de Luis Fernando Veríssimo.

Canção do Exílio (Gonçalves Dias)

Minha terra tem palmeiras
Onde canta o sabiá.
As aves que aqui gorjeiam
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida, mais amores.
Em cismar, sozinho, à noite,
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras
Onde canta o sabiá.

Minha terra tem primores
Que tais não encontro eu cá;
Minha terra tem palmeiras
Onde canta o sabiá.

Não permita Deus que eu morra
Sem que volte para lá,
Sem que desfrute os primores
Que tais não encontro eu cá,
Sem qu'inda aviste as palmeiras
Onde canta o sabiá.

Nova Canção do Exílio (Luis Fernando Verissimo)

Minha terra tem Palmeiras
Coríntians, Inter e Fla
mas pelo que se viu na Argentina
não jogam mais futebol por lá.

Os amigos que aqui gorjeiam
dizem que a coisa vai aos trancos.
Falam de promessas de abertura
e de um suposto novo Santos.

Nosso céu tem mais estrelas,
mas no chão continua o assombro:
a melhor conjunção do horóscopo
é a de quatro estrelas no ombro.

Nossas várzeas têm mais flores
nossas flores mais pesticidas.
Só se banham em nossos rios
desinformados e suicidas.

Nossos bosques têm mais vida
porque na cidade se morre.
Quando não é assaltante ou vizinho
é um motorista de porre.

Em cismar, sozinho, à noite
mais prazer encontrava eu lá.
Agora sei que se cismar pode,
mas sozinho, e à noite, não dá!

Minha terra tem palmeiras
mas anda escasso o arvoredo.
Tudo se corta, queima e derruba
menos, claro, o Figueiredo.

Minha terra tem primores
de que os amigos me falam até tarde.
Lembro samba, feijoada, bons papos
mas quem é essa Bruna Lombardi?
Nossos bancos têm mais juro
nossos corruptos mais favores
nossos pobres mais desgraça
nossa vida mais amores.

O sabiá, eu sei, já não canta
por questões eco-genéticas.
Mas ninguém sentiu muita falta,
agora existem as Frenéticas.

Descobriram um sabiá renitente
que insistia em cantar, por mania.
Seu número não passou na Censura:
ele insistia em cantar “Anistia!”.

Leio *Veja*, *IstoÉ*, *JB*,
mas o pacote chega atrasado.
Estou atualizadíssimo
com o Brasil do mês passado.

Minha terra tem novidades
Que compreendo mal e mal.
Mande perguntar: “E o biorritmo?”
Responderam: “É lento e gradual.”

Às vezes nos reunimos
Para grandes sessões nostalgia.
Um disco do Chico, um retrato
ou uma leva de ambrosia.

Minha terra tem sabores
Que tais não encontro eu cá.

Todos os vinhos do exílio
por um gole de guaraná!

Há coisas que não acredito
entre o trágico e o cômico.
Peste suína, carnaval subvencionado
vá lá – mas o senador biônico...

Minha terra tem palmeiras
Onde cantava o sabiá.
Grande questão só há uma:
a Júlia fica com o Cacá?

Mas não permita Deus que morra
Sem que volte para lá.

Gonçalves Dias e Luis Fernando Verissimo falam, em seus textos, de um mesmo tema: o exílio. Mas sabemos que os dois autores falam de tipos diferentes de exílio.

O primeiro escreveu seu poema em Coimbra, onde cursava Direito. Tratava-se, portanto, de um exílio espontâneo, e o sentimento que expressa em suas palavras é a saudade do Maranhão (seu estado natal) e de um país de inesquecíveis belezas naturais. Assim, seu poema apresenta uma visão bastante positiva do Brasil, por meio da exaltação de suas virtudes.

Verissimo fala, em seu poema, do exílio político que não chegou a viver e que vitimou muitos intelectuais brasileiros na época da ditadura militar. Tratava-se de um exílio imposto à força. As saudades que o autor expressa vão das coisas boas até as más que havia no Brasil dos anos 70 e 80, antes do fim deste período de repressão. O autor estabelece a intertextualidade implícita com o poema de Gonçalves Dias – apesar de dar a seu texto o título Nova Canção do Exílio – e procura reproduzir o estilo adotado por este em um texto em que também emprega recursos que produzem humor, o que é característico de seu próprio estilo. Assim, Verissimo faz uma espécie de paródia do texto parnasiano, apresentando uma visão altamente crítica do tema e desta escola literária.

EXERCÍCIOS

1- Comente, por meio de um texto escrito, como a intertextualidade se estabelece entre os textos abaixo e a Canção do Exílio de Gonçalves Dias.

Texto 1 - Nova Canção do Exílio (Paulo Mendes Campos)

Minha terra tem palmeiras
Onde canta o sabiá
Mas meu rabicho é Paris
Onde sabiá não dá.

Minha terra tem mansão
Onde canta o carcará
Tem rede do Maranhão
Pra bem-bom de marajá.

Minha terra tem jardim
Onde canta Ali Babá
Vou dar uma de Aladim
Nos haréns de Bagdá.

Minha terra tem coqueiros,
Sabiá já foi pro brejo
Brasileiras, brasileiros,
Daqui vou pro Alentejo!

Adeus, primeiro-de-abril!
Adeus, heróis do Brejal!
Vou enfiar o Brasil
Nesse trem de Portugal!

Texto 2 - Canção do Exílio Facilitada (José Paulo Paes)

lá?

ah!

sabiá...

papá...

maná...

sofá...

sinhá...

cá?

bah!

Texto 3 - Sabiá (Tom Jobim e Chico Buarque de Holanda)

Vou voltar, sei que ainda

Vou voltar para o meu lugar

Foi lá e é ainda lá

Que eu hei de ouvir cantar

Um sabiá, cantar um sabiá

Vou voltar, sei que ainda

Vou voltar

Vou deitar à sombra de uma palmeira

Que já não há

Colher a flor que já não dá

E algum amor, talvez possa encontrar

As noites que eu não queria

E anunciar o dia

Vou voltar, sei que ainda

Vou voltar

Não vai ser em vão

Que fiz tantos planos de me enganar

Como fiz enganos de me encontrar

Como fiz estradas de me perder

Fiz de tudo e nada de te esquecer

2- Em um texto escrito, diga qual é o intertexto do exemplo abaixo (o texto que lhe serviu de fonte) e comente as prováveis intenções de seus autores ao estabelecerem a intertextualidade:

“**O teu cabelo não nega...**” (retirado de uma campanha publicitária de uma linha de produtos para o cabelo especialmente desenvolvida para cabelos crespos)

LEITURA COMPLEMENTAR

O texto abaixo, de Ezequiel Theodoro da Silva (2005, p. 69-77), fala da importância da prática de leitura no trabalho a ser realizado pelo professor de língua materna.

Leitura no ensino da língua portuguesa

*“Uma história não é mais que um grão de trigo.
É ao ouvinte, ao leitor que compete fazê-lo
germinar. Se não germina, é questão de falta
de ar, de sol, de liberdade, de solidão.”*

Michel Déon

O ensino da língua portuguesa, como realizado pelas escolas, foi e vem sendo objeto de muitas críticas, constituindo-se num grave problema para a educação brasileira. Esquemáticamente, essas críticas podem ser assim categorizadas e resumidas:

Artificialismo: leva os professores a abordarem a língua como um objeto fixo de dissecação gramatical e/ou como um instrumento de ascensão social. Nestes termos, a língua deixa de ser um processo, uma prática social de comunicação (servindo a propósitos de conhecimento e organização do real) para se transformar em produto ou modelo acabado. Nas palavras de Gerali: “Comprovar artificialmente é mais simples do que se imagina: na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E isto nada mais é do que simulação da língua escrita. Na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isto nada mais é do que simular leituras. Por fim, na escola não se faz análise lingüística, aplicam-se a dados análises preexistentes. E isto é simular a prática científica da análise lingüística.” Como consequência, esse tipo de abordagem, postiza e problemática, impõe um ensino baseado no normativismo, ao nível estrutural da língua, e na memorização, ao nível dos referentes da língua. Com o professor preso a essa canga gramatical, resulta, ainda, o imobilismo e o servilismo lingüístico, geradores de dependência e falta de iniciativa. Nunca é demais lembrar que o normativismo gramatical reproduz, de certa forma, o normativismo que é próprio das sociedades autoritárias.

Discriminação: indica o desrespeito dos professores às variedades dialetais trazidas pelos alunos, o que coloca a norma padrão da língua, tida como “superior” e própria de uma classe social, como a única possível e aceitável para o encaminhamento do ensino e da comunicação em sala de aula. As experiências das classes populares e, conseqüentemente, as suas expressões lingüísticas são desqualificadas ou tachadas de deficientes por parte dos professores: “(...) o menino que vem da zona do mocambo, da favela, tem uma linguagem que cresce noutra direção. Esse menino tem uma linguagem concreta, como a sua vida é concreta. Ele aprende com seu pai, com sua mãe, com os vizinhos, com seus amigos de rua, a descrever o mundo, a descrever o real, a descrever a ausência das coisas, que é, afinal, falar do concreto. A sua linguagem é o concreto e tem mesmo uma concretude enorme. Mas a escola usa, como critério de avaliação, o domínio da linguagem abstrata, e não o da linguagem concreta.” Os mecanismos de discriminação afetam principalmente a parte psicológica das crianças menos favorecidas socialmente, gerando o medo, a insegurança, e/ou a obediência cega a padrões pré-determinados.

Opressão: estabelece uma relação entre os esquemas comumente utilizados para o ensino da língua e a ideologia domesticadora, vigente no contexto brasileiro. Dicas, fórmulas prontas, receitas, reproduções dogmáticas, etc... revelam o caráter conformador e reprodutor desse ensino, o que vem dificultar ou anular a possibilidade de interlocução e comunicação concretas em sala de aula. Neste ambiente, o falante da língua não pode ser sujeito do seu próprio discurso, tendo de se *adequar* – se quiser “vencer” – a um ensino orientado por cobranças e distanciado de sua realidade. Essa adequação ou adaptação aos esquemas rígidos de docência vai, paulatinamente, amortecendo o potencial de crítica, contestação e criatividade dos alunos. Como o ensino das normas que regem a língua “cultura” transforma-se num fim em si mesmo (aprende-se sobre “a” língua, mas não se *pratica* essa variante), ocorre na escola uma desconsideração para com as condições sociais de produção da linguagem, o que é, também, uma forma de oprimir e de discriminar.

Estilhaçamento: refere-se ao caráter fragmentário e desintegrado do ensino de língua portuguesa em nossas escolas. Essa fragmentação ocorre no currículo de uma mesma série (horizontal) ou de uma série para outra (vertical). Os livros didáticos de comunicação e expressão são geralmente compostos por lições desligadas entre si, contendo fragmentos de obras literárias ou textos curtos que remetem os estudantes a uma miríade de referenciais. A seleção dos textos é feita segundo um item gramatical ou um estilema literário que se quer ensinar. Nesse sentido, como o aluno é obrigado a “pular” de um lugar para outro no transcorrer das lições, fica bloqueada a possibilidade de adensamento de sua experiência sobre um determinado tema ou assunto. Esse estilhaçamento ao nível dos conteúdos e dos processos lingüísticos gera, também, a redundância curricular devido à não integração entre os professores na fase de discussão e planejamento do ensino.

Neste triste quadro do ensino de língua portuguesa, qual é o lugar ocupado pela leitura? Qual é a função que a leitura desempenha no contexto desse ensino?

Basicamente, o de pretexto para exercícios de regras gramaticais e/ou de estímulo para diferentes tipos de redação. De fato, uma observação mais cuidadosa daquilo que se faz nas aulas e nas lições de língua portuguesa vai mostrar que existe um padrão fixo de encaminhamento, contendo três elementos em sequência invariável: leitura (em voz alta ou silenciosa) → exercícios (de entendimento do texto e regras gramaticais → redação. Não que esse padrão seja ruim em si mesmo – o problema é que, pisado e repisado no transcorrer da trajetória acadêmica dos alunos, ele se transforma numa rotina estafante e insuportável, onde não existe flexibilidade e nem variação das práticas. Daí Lílian Lopes Martin da Silva caracterizar a leitura escolarizada como aquela “(...) tecida sob a autoridade do que tem a chave da interpretação; tecida na coletividade que na escola quer dizer anulação; tecida na produtividade dos textos fragmentados – cadeia de alienação”.

As críticas e os problemas atinentes ao ensino de língua portuguesa e, mais especificamente, ao ensino de leitura foram colocados, de forma *esquemática*, no quadro acima. É claro que cada um desses problemas não surge ao acaso e possui, por isso mesmo, uma gênese social e histórica que precisa ser discutida e aprofundada para efeito de maior compreensão e clareza. Remeto os mais interessados ao meu livro *Leitura e Realidade Brasileira* (Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985), onde procuro fornecer maiores esclarecimentos sobre as raízes históricas e sociais dos problemas presentes na área da leitura. Assim, nesta reflexão, o meu propósito foi o de chamar a atenção do professorado para um ensino que não está levando a nada, ou melhor, chamar a atenção para um ensino que está contribuindo para com a reprodução das estruturas sociais através da imposição da ignorância e da alienação. Por outro lado, como a denúncia não pode ficar nela mesma (isso seria permanecer no nível da lamentação inconseqüente), o quadro apresentado deve anunciar uma nova concepção e uma nova estruturação para o encaminhamento do ensino de língua portuguesa e de leitura nas escolas brasileiras.

A estruturação de elementos para uma nova pedagogia da leitura, que será objeto do próximo capítulo, estará ancorada numa concepção que *faz equivaler o ensino da língua à produção ou prática da língua por sujeitos (educador e educandos) que se dirigem ao conhecimento do mundo e, conseqüentemente, ao adensamento de suas experiências*.

Convém lembrar, desde já, que a estruturação de uma nova *pedagogia* não pode ocorrer no vazio porque se assenta, necessariamente, numa nova concepção de homem e de sociedade. Mais especificamente, a finalidade de qualquer pedagogia está amarrada às questões: O que nós, educadores, queremos com a educação do homem? Que tipo de homem queremos formar? Por outro lado, essa nova pedagogia, delineada a partir de uma análise crítica da sociedade e da ideologia que nela impera, buscando a emancipação e a transformação, deverá estabelecer uma *didática* que lhe faça jus, ou seja, deverá determinar os passos e os métodos para as práticas de ensino.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

KOCH, Ingedore. *Introdução à lingüística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____, BENTES, Anna Christina, CAVALCANTE, Mônica. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2007.

CHARAUDEAU, Patrick, MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2006.

COMPLEMENTAR

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

KOCH, Ingedore. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____, ELIAS, Vanda. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RESUMO DA ATIVIDADE 11

Nesta Atividade 11, para finalizar a reflexão que iniciamos na Atividade 9 e que continuou na 10, sobre a polifonia, buscamos compreender a diferença entre o interdiscurso e o intertexto e estudamos o que caracteriza a relação que se convencionou chamar de intertextualidade. Vimos também os diferentes tipos de intertextualidade: temática, estilística, explícita e implícita.

ARGUMENTAÇÃO

u n i d a d e 5

CONECTORES E OPERADORES ARGUMENTATIVOS

a t i v i d a d e 12

OBJETIVOS

Ao final desta atividade, você deverá ser capaz de

- compreender os conceitos de argumentação e de operador argumentativo;
- identificar as diferentes funções dos operadores argumentativos.

Damos início, aqui, à última unidade de Estudos da Enunciação, sobre a argumentação, e estudaremos, nesta Atividade 12, mais especificamente, os operadores argumentativos. Antes de compreender o que é o operador, porém, é importante tecer algumas observações sobre a argumentação.

A maioria dos trabalhos desenvolvidos em Lingüística, nas últimas décadas, se caracteriza por uma dupla recusa:

- a) a de reduzir a reflexão sobre a língua a um estudo do código exclusivamente;
- b) a de privilegiar a função referencial da língua, vendo-a apenas como um modo de informar, de expressar idéias.

Em conformidade com os princípios que estudamos até aqui, nas unidades anteriores de nosso material, os autores de tais trabalhos preocupam-se em estudar o discurso - enquanto manifestação da presença do enunciador, o que constitui uma enunciação; - enquanto ato por meio do qual o enunciador procura agir sobre o enunciatário.

Esses autores preocupam-se, portanto, em estudar a linguagem como ação e levam em conta aspectos que vão além de sua dimensão semântica, como o valor argumentativo que o enunciado tem e que o caracteriza (o enunciado) como um ato de linguagem.

É fácil observar que o uso da linguagem é dotado de intencionalidade, e não apenas de informatividade. No uso da língua existe mais do que a inocência da informação. A maneira de usar o sistema lingüístico chega a determinar o modo de vida social do indivíduo (cf. VOGT, 1989, p. 41). Costuma-se considerar, como faz Oswald Ducrot, a argumentação como “ato lingüístico fundamental”. Isso porque é por meio da orientação argumentativa que se vão expressar as intenções do locutor e tornar possível o reconhecimento destas (por parte do enunciatário).

Com o estudo da argumentação “a linguagem passa a ser encarada como forma de ação, **ação sobre o mundo dotada de intencionalidade**, veiculadora de ideologia” (KOCH, 1993, p. 17).

Pode-se definir a argumentação como a busca da persuasão de um auditório (enunciatário(s)) pelo enunciador. Nesta perspectiva, como já vimos, pode-se dizer que a relação enunciador/enunciatário é constitutiva da enunciação.

Ao observar os exemplos

Hugo já está no escritório.
Hugo ainda está no escritório.

percebemos que possuem o mesmo valor informativo – ambos informam que Hugo se encontra no escritório –, mas apresentam diferença quanto ao seu valor argumentativo: o primeiro enunciado orienta seu receptor para o cedo (apesar de ainda ser cedo, Hugo está no escritório), enquanto o segundo orienta para o tarde (apesar de já ser tarde, Hugo está no escritório).

A noção de orientação argumentativa põe em evidência a relação que se estabelece entre interlocutores: por um lado, o enunciado guia, dirige a compreensão operada pelo alocutário; por outro lado, esta compreensão é uma atividade de decifração, um trabalho, não uma recepção passiva.

Ao dizer, por exemplo, a uma pessoa

Hugo está no escritório.

o locutor pode, dependendo da situação, além de simplesmente informar onde Hugo se encontra, querer dizer para seu interlocutor que Hugo trabalha muito, ou, ao contrário, que Hugo trabalha pouco — deixar implícita esta ou aquela idéia.

É claro que, se este locutor quiser deixar clara sua intenção, poderá lançar mão de recursos que a língua lhe permite usar.

Poder-se-ia dizer que o conteúdo implícito no primeiro exemplo é “Hugo chegou cedo no escritório”, e no segundo é “Hugo não saiu cedo do escritório”, graças ao emprego dos termos **já** e **ainda**.

Para compreender a intenção do locutor, o alocutário, por sua vez, conta com o conhecimento da função de cada um destes termos, ou seja, dos significados que acrescentam aos enunciados em que aparecem.

A partir de um enunciado como

Waldemar Henrique não compõe mais.

conclui-se, além da informação claramente expressa – conteúdo explícito –, a informação de que “Waldemar Henrique era um compositor” – conteúdo implícito (pressuposto),

diferente do explícito por não ser o objeto do dizer. É o que compreenderia até mesmo um alocutário que nunca tivesse ouvido falar do maestro paraense.

A intencionalidade característica do texto enquanto unidade dotada de organização acaba condicionando a maneira como as idéias serão colocadas, o que, por sua vez, constitui a estruturação da unidade textual propriamente dita. É em função da orientação argumentativa que o produtor quer dar ao texto que se vão selecionar idéias e estruturá-lo.

Linguistas preocupados em estudar o caráter argumentativo da linguagem, como Ducrot (1981), Guimarães (1987), Vogt (1989) e outros, chamam a atenção para o que designam de **relações ideológicas ou argumentativas**: “entram aqui todos os aspectos relacionados à intencionalidade do falante, à sua atitude perante o discurso que produz, aos pressupostos, ao jogo das imagens recíprocas que fazem os interlocutores um do outro e do tema tratado, enfim, todos os fatores implícitos que deixam, no texto, marcas lingüísticas relativas ao modo como é produzido e que constituem as diversas modalidades de enunciação” (KOCH, 1993, p. 32).

Além das relações morfossintáticas e semânticas tradicionalmente tidas como resultantes da produção de um texto, existem relações determinadas pelas intenções de seu produtor, ou seja, daquilo que este pretende ao produzir o texto – da orientação argumentativa que ele quer dar à unidade textual que produz.

Tais relações, logicamente, não podem ser percebidas se for considerada apenas a forma do objeto de análise. As relações argumentativas poderão ser consideradas levando-se em conta os aspectos pragmáticos envolvidos no ato de produzir um texto, já que “encadeando-se uns sobre os outros, de acordo com as intenções do falante e, por consequência, com o sentido que se pretende dar ao discurso, os enunciados trazem em seu bojo relações de ordem pragmática, que se revelam, na maioria das vezes, pelo emprego dos operadores do discurso — ou operadores argumentativos — os quais, por meio desse encadeamento, estruturam os enunciados em um texto verbal linear” (Idem, p. 34).

Trata-se de marcas lingüísticas que, além de serem responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturam os mesmos em textos e determinam a sua orientação argumentativa.

Koch (1993, p. 104) e muitos outros autores demonstram em seus trabalhos que existem, em todo sistema lingüístico, palavras e expressões responsáveis pelas relações entre idéias em um texto.

O que a gramática chama de conjunções e classifica em coordenativas e subordinativas são exemplos do que tais autores tentam apontar como elementos de fundamental importância na organização textual: “o que normalmente se diz das conjunções é que elas ligam orações. Isto sem dúvida é verdade, mas esta classe de

palavras tem, nas construções em que aparecem, outras funções, seguramente tanto e até mesmo mais significativas” (GUIMARÃES, 1987, p. 35).

A relevância destes e outros termos (como advérbios, preposições, locuções, etc.) tem sido reavaliada por autores que os definem como **operadores argumentativos**, isto é, “marcadores de subjetividade, e o seu estudo deverá contribuir para mostrar a importância das intenções dos falantes na organização do discurso e na sua estruturação como texto” (VOGT, 1989, p. 60).

Entre os autores que estudam tais termos e sua função na estruturação do texto, alguns estabelecem diferença entre **operadores** e **conectores** (ou conectivos). Para estes estudiosos, estes elementos marcam relações de tipos distintos entre idéias do texto.

É considerado conector argumentativo o termo que articula dois ou mais atos de linguagem: “ele dá instruções sobre a maneira de procurar uma interpretação coerente para os enunciados, isto é, de reconstruir um sentido a partir do que é dito. Um conector indica, portanto, qual é a orientação dos argumentos que articula” (CUNHA, 1991, p. 22).

No exemplo

João veio, mas já foi embora.

o conector **mas** põe em relação opositiva as conclusões para as quais apontam os enunciados “João veio” e “João já foi embora”, dando maior força ao segundo enunciado:



O enunciado “João veio” aponta para a conclusão “João está aqui”. Já o enunciado “João já foi embora” aponta para a conclusão “João não está aqui”, que se opõe à primeira. O conector **mas**

- a) liga um enunciado que aponta para uma conclusão x a outro, que a nega (não-x) e
- b) impõe a conclusão não-x.

O operador, por outro lado, é um termo que se aplica a um único enunciado, transformando-lhe, de alguma forma, as potencialidades argumentativas, dando “instruções quanto à orientação argumentativa do enunciado que limitam suas potencialidades argumentativas” (Idem, p. 21).

Vejamos, agora, o que diz a professora Ingedore Koch (1993, p. 105-110) sobre alguns elementos da língua portuguesa que funcionam como operadores argumentativos:

$r = \text{Pedro é um político ambicioso}$

		até	- presidente
Ele quer ser	↑		
			- governador
		pelo menos	- prefeito

Para um exame desses morfemas, é conveniente retomar a noção de **escala argumentativa** formulada por Ducrot. Diz-se que **p** é um argumento para a conclusão **r**, se **p** é apresentado como devendo levar o interlocutor a concluir **r**. Quando vários argumentos se situam numa escala graduada, apontando, com maior ou menor força, para a mesma conclusão **r**, diz-se que eles pertencem à mesma escala argumentativa. Por exemplo:

1. Certos operadores estabelecem a hierarquia dos elementos numa escala, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão **r** (*mesmo, até, até mesmo, inclusive*)

$r = A \text{ Itália mereceu o título de campeã.}$

	r		r
	Zoff é um		
Excelente goleiro		P. Rossi é um grande goleador	
	↑	_____ e _____	↑
Não só	_____ mas		também
Tanto	_____ como		

ou, então, o mais fraco (*ao menos, pelo menos, no mínimo*), deixando, porém, subentendido que existem outros mais fortes, como ocorre no exemplo dado.

2. Havendo duas ou mais escalas orientadas no mesmo sentido, seus elementos podem ser encadeados por meio de operadores como *e, também, nem, tanto... como, não só... mas também, além de, além disso* etc.

3. *Ainda* pode servir como:

a) marcador de excesso (temporal ou não temporal)

Ex.: Ele *ainda* não se considera derrotado.

b) introdutor de mais um argumento a favor de determinada conclusão.

Ex.: Convém frisar *ainda* que...

Já pode ser empregado como indicador de mudança de estado (algo é **x** em t_0 e passa a ser **y** em t_1).

Ex.: O Brasil *já* não tem esperanças de ser campeão.

Ambos (*ainda* e *já*) são formas adverbiais portadoras de pressupostos.

4. *Aliás, além, além do mais* introduzem, de maneira subreptícia, um argumento decisivo, apresentando-o a título de acréscimo (“lambuja”), como se fosse desnecessário, justamente para dar o golpe final (“retórica do camelô”), no dizer de Ducrot (1980).

5. Paradigma de marcadores de oposição entre elementos semânticos explícitos ou implícitos – *mas, porém, contudo, embora* etc. O uso de uns ou outros depende do tipo de estratégia empregado pelo locutor (Guimarães, 1981).

Dentro desta concepção, é preciso notar que as concessivas representam um caso particular da estrutura geral utilizada por Anscombe, Ducrot e Vogt para descrever o morfema **mas**, que Ducrot considera o **operador argumentativo por excelência**. Sem entrar em maiores detalhes, pode-se dizer que, ao coordenarem-se dois elementos semânticos **p** e **q**, por meio do morfema **mas**, acrescentam-se a **p** e **q** duas idéias: a) que existe uma conclusão **r** que se tem clara na mente e que pode ser facilmente encontrada pelo destinatário, sugerida por **p** e não confirmada por **q**, isto é, que **p** e **q** apresentam orientações argumentativas opostas em relação a **r**; b) que a força de **q** contrária a **r** é maior que a força de **p** a seu favor, o que faz com que o conjunto **p mas q** seja orientado no sentido de **não-r**. (...)

6. **Isto é (quer dizer, ou seja, em outras palavras)** – introduz **asserção derivada**, que visa a esclarecer, retificar, desenvolver, matizar uma enunciação anterior. Tem uma função geral de **ajustamento**, de **precisão** do sentido. Muitas vezes, essa asserção traz um esclarecimento sobre o que foi dito antes, mas que encerra um argumento mais forte no sentido de uma determinada conclusão. (...)

7. Quando se tem escalas orientadas no sentido da **afirmação plena** (universal afirmativa: tudo, todos) ou da **negação plena** (universal negativa: nada, nenhum), os quantificadores selecionam determinados operadores capazes de dar seqüência ao discurso. Por exemplo:

af. tudo	neg. nada
↑	↑
muitíssimo	pouquíssima
muito	bem pouco
bastante	pouco
um pouco	

Muitos estudantes estão descontentes com o nosso sistema de ensino: *quase* 80%.

Poucos estudantes estão descontentes com o nosso sistema de ensino: *apenas* 20%.

Isto acontece, também, com as expressões **pouco** e **um pouco**: **pouco** orienta no sentido da **negação**, da restrição da propriedade, e **um pouco**, no sentido da **afirmação**:

O embrulho pesa *um pouco*: não sei se você conseguirá levá-lo até a loja.

O embrulho pesa *pouco*: você conseguirá levá-lo até a loja.

Vê-se, portanto, como são importantes o estudo desses operadores e a formulação dos diversos paradigmas que constituem.

É essa **relação paradigmática** que vai determinar a classe argumentativa a que o enunciado pertence, enquanto a **seleção** de um ou outro elemento vai apontar para combinações sintagmáticas ou encadeamentos possíveis. É somente na sintaxe do discurso que se caracteriza a não-afinidade de certos morfemas em termos argumentativos.

Ora, todos os operadores citados fazem parte da gramática da língua. **Evidencia-se, portanto, que essas instruções, codificadas, de natureza gramatical, supõem evidentemente um valor retórico – ou argumentativo – da própria gramática. O fato de se admitir a existência de relações retóricas ou argumentativas inscritas na própria língua é que leva a postular a argumentação como o ato lingüístico fundamental.**

Torna-se, pois, necessário pôr em evidência, na descrição gramatical da língua, os paradigmas constituídos de elementos de valor essencialmente argumentativo, elementos esses que, ao selecionarem enunciados capazes de constituírem a sequência do discurso, são responsáveis pela sua orientação argumentativa global, no sentido de levarem o interlocutor a um determinado tipo de conclusões, em detrimento de outras. Relevante é, também, especificar as conclusões a favor das quais os enunciados que os contêm podem servir de argumentos, ou seja, as possibilidades discursivas que, a partir deles, se abrem.

RELAÇÃO PARADIGMÁTICA

A relação paradigmática – conceito proposto por Saussure – ocorre entre itens lingüísticos que são escolhidos pelo falante de modo que apenas um de cada vez pode ocupar uma determinada posição. Conforme Trask (2006, p. 258), “o que Saussure fez foi mostrar que a relação entre as várias formas de um paradigma tradicional é essencialmente a mesma que a relação que forma outros conjuntos de elementos lingüísticos. Por exemplo, os determinantes do português, como *um, algum, o, este, aquele* estão todos numa mesma relação paradigmática, porque num mesmo sintagma nominal haverá um e somente um deles em posição inicial segundo a regra (...): *um livro, algum livro, o livro, este livro, aquele livro, uns livros, alguns livros* e assim por diante. É por essa razão que todas essas palavras são atribuídas a uma mesma **parte do discurso**. Em grande medida, todos os membros de uma mesma classe de palavras são atribuídos a essa classe de palavras porque se relacionam com seu contexto da mesma maneira: todos eles ocorrem nas mesmas posições, mas só um pode ocorrer de cada vez.”

Referências bibliográficas:

- DUCROT, O. “Analyses Pragmatiques”. In *Communication* 32, Paris: Ed. Du Soleil, 1980.
GUIMARÃES, E. “Algumas considerações sobre a conjunção *embora*.” In *Português: Estudos Lingüísticos*, Revista das Faculdades Integradas de Uberaba. Uberaba, 1981.

Com a professora Ingedore Koch vimos que, na produção do discurso, pode-se observar o potencial dos conectores e operadores no que diz respeito à orientação argumentativa. Vimos também que a subjetividade do enunciador (suas intenções), enfim, são marcadas pela maneira como ele seleciona e hierarquiza as informações que veicula por meio de seu discurso.

EXERCÍCIO

Com base nas observações apresentadas sobre a função dos operadores argumentativos, comente a diferença argumentativa entre os enunciados

Paulo está cansado.

e

Paulo já está cansado.

BIBLIOGRAFIA**BÁSICA**

CUNHA, José Carlos Chaves da. *Pragmática lingüística e didática das línguas*. Belém: Universidade Federal do Pará, 1991.

DUCROT, Oswald. *Provar e dizer: linguagem e lógica*. São Paulo: Globa Ed., 1981.

GUIMARÃES, Eduardo. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português*. Campinas: Fontes, 1987.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1993.

VOGT, Carlos. *Linguagem, pragmática e ideologia*. São Paulo: Hucitec, 1989.

COMPLEMENTAR

KOCH, Ingedore Villaça. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. São Paulo: Contexto, 2006.

RESUMO DA ATIVIDADE 12

Na Atividade 12 buscamos compreender os conceitos de argumentação e de operadores argumentativos. Com a leitura do texto de Ingedore Koch sobre alguns operadores do português, refletimos sobre as diferentes funções que tais elementos exercem nos contextos em que ocorrem e a importância de seu emprego para a argumentação.

MARCADORES DE PRESSUPOSIÇÃO

a t i v i d a d e 13

OBJETIVOS

Ao final desta unidade, você deverá ser capaz de

- identificar os conteúdos implícitos veiculados pelos enunciados;
- distinguir, nos enunciados, os conteúdos pressupostos dos conteúdos subentendidos;
- identificar os marcadores de pressuposição nos enunciados;
- reconhecer a função argumentativa dos conteúdos pressupostos.

Na Atividade 12, antes de começarmos a refletir sobre os operadores e os conectores argumentativos, algumas considerações iniciais foram feitas sobre a argumentação. Essas considerações iniciais insistiram na idéia de que, em uma abordagem enunciativa, os atos de linguagem são considerados ações dotadas de intencionalidade, por meio das quais o enunciador procura agir sobre o enunciatário.

Na Atividade 13, continuaremos a tratar da orientação argumentativa que o locutor pode imprimir à organização de seu texto. Passaremos a observar as marcas lingüísticas responsáveis pela sinalização, na superfície do enunciado, de conteúdos pressupostos: os marcadores de pressuposição.

Os conteúdos implícitos

Na Atividade 2, já estudamos que nossos enunciados podem significar muito mais do que está expresso em sua superfície. No texto de Dominique Maingueneau (2002), sugerido para a leitura naquela atividade, esses significados são denominados de conteúdos implícitos.

No exemplo

Paul deixou de fumar na sala de espera

pode-se depreender o conteúdo pressuposto de que, antes, Paul estava fumando ou, ainda, que Paul costumava fumar. Esse conteúdo implícito está inscrito no enunciado por meio do emprego do verbo “deixar”, que indica mudança de estado. Portanto, se Paul “deixou de fumar” é porque antes ele fumava.

De acordo com Cunha (1991), Fiorin e Savioli (1992) e Koch (1992), os conteúdos implícitos em um enunciado podem ser classificados como conteúdos pressupostos ou como conteúdos subentendidos. Os conteúdos pressupostos são parte integrante do sentido do enunciado. Os conteúdos subentendidos são construídos a partir do

conhecimento de mundo do interlocutor e a partir das inferências que podem ser elaboradas com base no contexto da enunciação. Vejamos o exemplo apresentado em Koch (1992, p. 46), para ajudar na distinção dessas duas categorias:

Jorge comprou um Rolls Royce zero km.

Nesse enunciado, conforme Koch (1992), há vários conteúdos implícitos, que são apresentados a seguir:

- a) Jorge tem um carro;
- b) Jorge possuía uma quantia em dinheiro suficiente (dele mesmo ou emprestada, pouco importa) para pagar o carro;
- c) Jorge é rico;
- d) Jorge é melhor partido que Afonso.

A respeito das alíneas *a* e *b*, Koch (1992) afirma que aqueles conteúdos implícitos são pressupostos pelo verbo “comprar”. O verbo “comprar”, em geral, significa “fazer passar um objeto da posse de *A* para a posse de *B* mediante a entrega, por *B* a *A*, de uma certa quantia em dinheiro” (KOCH, 1992, p. 47). Portanto, se sabemos que Jorge “comprou” um carro, podemos pressupor que Jorge passa a ter um carro e que ele tinha dinheiro suficiente para comprar um carro.

A respeito da alínea *c*, Koch (1992) afirma que, para inferir o conteúdo expresso, é necessário que o interlocutor saiba que o *Rolls Royce* é um carro muito caro e que, para comprá-lo, Jorge necessitaria de uma quantia em dinheiro muito alta. Não há, no enunciado, nenhuma marca que leve à inferência desse conteúdo, apenas o conhecimento de mundo do interlocutor é que lhe permite chegar a essa conclusão. Portanto, estamos diante de um conteúdo subentendido.

Por fim, a respeito da alínea *d*, Koch (1992) afirma que é o contexto da enunciação que vai possibilitar essa inferência, caso o enunciado *Jorge comprou um Rolls Royce zero km* seja proferido, por exemplo, em uma situação em que duas garotas estejam conversando a respeito de seus namorados, exaltando-lhes as qualidades. É possível que, nessa situação, a interlocutora, que ouve a amiga fazer o comentário a respeito de seu parceiro, atribua ao enunciado *Jorge comprou um Rolls Royce zero* o sentido expresso na alínea *d*. Também em relação a esse conteúdo implícito, podemos afirmar que não há, no enunciado, nenhuma marca que leve a essa inferência, apenas as circunstâncias da enunciação é que permitem à interlocutora chegar a essa conclusão. Portanto estamos, também, diante de um conteúdo subentendido.

O valor argumentativo da pressuposição

Os conteúdos pressupostos são apresentados no enunciado como um conteúdo incontestável. Para que o conteúdo posto, o conteúdo explícito no enunciado, possa ser aceito pelos interlocutores, é necessário também que o conteúdo pressuposto deva ser aceito como verdadeiro. Por exemplo, no diálogo

A: Pedro continua bebendo.

B: Não é verdade. Pedro não bebe mais.

o emprego do verbo “continuar”, no primeiro enunciado, permite a construção do pressuposto *Pedro bebia*. Pode-se, a partir desse enunciado, questionar o conteúdo posto, podendo-se inclusive negá-lo, por meio do enunciado *Pedro não bebe mais*. No entanto, não se pode negar o conteúdo pressuposto, que é aceito pelos interlocutores sem restrição, uma vez que com base no enunciado *Pedro não bebe mais* também é possível construir o pressuposto *Pedro bebia*.

Se o conteúdo pressuposto é questionado, o conteúdo posto pelo enunciado não faz sentido algum. Não faz sentido afirmar que *Pedro continua bebendo*, se Pedro não bebia antes.

Koch (1993, p. 60) discute esse caráter inquestionável dos conteúdos pressupostos, a partir dos estudos de Ducrot (1972):

METALINGUAGEM

A metalinguagem é a uma das funções da linguagem, propostas por Jakobson (1969), que permite que usemos a linguagem para falar da própria linguagem. A função metalingüística produz, assim, o efeito de circularidade, de uma linguagem que define outra linguagem.

PODER JURÍDICO

Conforme a apresentação que Koch (1993) faz dos trabalhos de Ducrot, pode-se afirmar que o uso da linguagem estabelece uma relação jurídica, que implica direitos e deveres que os interlocutores devem assumir para que a interação ocorra.

A rejeição dos pressupostos resvala a afronta pessoal: não se debate mais o dito, mas o próprio direito de dizer, ou seja, o direito do locutor de escolher e organizar a experiência posta em discurso, segundo suas conveniências e intenções. Nesse caso, a função da fala do interlocutor torna-se **metalingüística**, ou melhor, polêmica. Se um diálogo prossegue materialmente depois da contestação dos pressupostos, não se trata mais do mesmo diálogo entrevisto e oferecido pelo locutor: este foi interrompido, ocasionando uma transformação do conjunto das relações discursivas entre os interlocutores. O discurso tem uma estrutura e a conservação dos pressupostos é uma das leis definidoras dessa estrutura, já que se reconhece ao locutor o direito de modelar o universo do discurso. Aceitando-se esse **poder jurídico**, deve-se admitir que a ação dos interlocutores um sobre o outro não é um efeito acidental da fala, mas está prevista na própria organização da língua, que não consiste apenas em mero instrumento de comunicação, mas comporta, inscrito na sintaxe e no léxico, todo um código de relações humanas.

Quando se diz:

(5) Foi Pedro que veio

pressupõe-se que uma e uma só pessoa veio e põe-se que esta pessoa foi Pedro. O fato que se pressupõe não é declarado, ele é **representado: age-se como se** fosse impossível pô-lo em dúvida, **como se** a única informação nova trazida pelo enunciado – isto é, a única discutível – dissesse respeito à identidade da pessoa que veio. É apenas no **jogo do discurso** que esta coincidência pode ser jogada, representada. Contestar o que o locutor põe ou o que pressupõe são atitudes radicalmente diversas: no primeiro caso, a contestação permanece interior ao diálogo; recusa-se o que foi dito, mas reconhece-se ao outro o direito de dizê-lo. No segundo caso, a contestação tem, como já se disse, caráter agressivo, pois visa a desqualificar o interlocutor, rejeitando-se o próprio discurso. Constituindo o quadro dentro do qual o discurso irá se desenrolar, os pressupostos são dados como incontestáveis e, como o próprio discurso, o interlocutor os “pega ou deixa”: eles constituem a condição de sua continuação.

Segundo Fiorin e Savioli (1992), é fundamental, na leitura de um texto, detectar os conteúdos pressupostos, pois a pressuposição é um dos recursos argumentativos utilizado com a intenção de levar o ouvinte ou o leitor a aceitar o que está sendo comunicado. “Ao introduzir uma idéia sob a forma de pressuposto, o falante transforma o ouvinte em cúmplice, uma vez que essa idéia não é posta em discussão e todos os argumentos subsequentes só contribuem para confirmá-la”.

Os marcadores de pressuposição

Segundo Koch (1992), algumas marcas lingüísticas que têm por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos são:

a) Certos operadores argumentativos

*Marina **ainda** estuda violão.*

Pressuposto: Marina estudava violão.

*Marina **agora** estuda violão.*

Pressuposto: Marina não estudava violão antes.

- b) Verbos que indicam permanência ou mudança de estado

*Marina **continua** estudando violão.*

Pressuposto: Marina estudava violão.

*Marina **parou** de estudar violão.*

Pressuposto: Marina estudava violão.

- c) Verbos “factivos” (que são complementados pela enunciação de um fato)

***Lamento** que João não tenha sido aprovado nos exames.*

Pressuposto: João não foi aprovado nos exames.

*Não **sabia** que João não tinha sido aprovado nos exames.*

Pressuposto: João não foi aprovado nos exames.

- d) Certos conectores circunstanciais (especialmente quando a oração por eles introduzida vem anteposta)

***Desde que** João passou nos exames, não aparece mais na casa dos amigos.*

Pressuposto: João passou nos exames.

***Uma vez que** todos leram o texto, passaremos para os exercícios.*

Pressuposto: Todos leram o texto.

Há vários outros procedimentos lingüísticos que também podem inscrever, nos enunciados, conteúdos pressupostos. Os exemplos acima servem-nos de amostra sobre

o modo como os recursos de expressão da língua funcionam para a constituição dos sentidos dos enunciados.

EXERCÍCIO

As questões abaixo ajudarão na compreensão dos conceitos que são apresentados nesta unidade. Discuta as respostas com o tutor, no próximo encontro presencial.

1. Identifique, nos enunciados abaixo, os marcadores de pressuposição e os conteúdos pressupostos que eles introduzem no enunciado.

- a) Nas últimas décadas, as metrópoles viraram uma complicação.
- b) Com praias como essa, Pernambuco nem precisava ter uma arquitetura tão rica. (Revista Veja, 10/11/2004)
- c) Já não é mais possível, no Brasil, esconder a tragédia do desemprego.
- d) Ainda vamos ter saudades de Bill Clinton, que, apesar de medíocre, é bem mais divertido e humano que qualquer um de seus possíveis sucessores, Al Gore ou George W. Bush. (Cláudio Camargo)
- e) Minha professora descansa só aos domingos.

2. Aponte em qual dos enunciados abaixo há pressuposição. Identifique o conteúdo pressuposto pelo enunciado.

- a) Maria vai viajar?
- b) É Maria que vai viajar?

LEITURA COMPLEMENTAR

O texto selecionado para leitura complementar da Atividade 13 é um fragmento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: 1997, p. 30-31). Sua leitura servirá para observarmos que as orientações oficiais vigentes para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa levam em conta os aspectos estudados em nossa disciplina.

Diversidade de textos

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. Um exemplo: nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessa aulas também não, pois considera-se que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa. Em consequência, o aluno não se torna capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. E essa capacidade, que permite o acesso à informação escrita com autonomia, é condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos. Por isso, todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

CUNHA, José Carlos Chaves da. *Pragmática lingüística e didática das línguas*. Belém: Universidade Federal do Pará, 1991.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. 3 ed., São Paulo: Ática, 1992.

KOCH, Ingedore Villaça. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1993.

COMPLEMENTAR

DUCROT, O. (1972). Dizer e não dizer. *Princípios de Semântica Lingüística*. Trad. bras. Ed. Cultrix, São Paulo, 1977.

GUIMARÃES, Eduardo. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

JAKOBSON, Roman. *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1969.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Tradução Rodolfo Ilari; revisão técnica Ingedore Villaça Koch, Thaïs Cristófaró Silva. – São Paulo: Contexto, 2004.

RESUMO DA ATIVIDADE 13

A Atividade 13 teve por objetivo discutir os conteúdos implícitos – pressupostos e subentendidos – que também são constitutivos de certos enunciados. As considerações feitas a respeito desses conteúdos implícitos enfatizaram o valor que a pressuposição tem para o estabelecimento da orientação argumentativa dos enunciados. Também foi objetivo da Atividade 13 apresentar alguns procedimentos lingüísticos que inscrevem nos enunciados os conteúdos pressupostos.

MODALIZADORES

a t i v i d a d e 14

OBJETIVOS

Ao final desta unidade, você deverá ser capaz de

- identificar as marcas de modalidade nos enunciados;
- reconhecer a função argumentativa dos modalizadores.

Na Atividade 14, continuaremos a tratar da orientação argumentativa que o locutor pode imprimir à organização de seu texto, assim como fizemos nas atividades 12 e 13. Para finalizar a unidade sobre argumentação, passaremos a estudar os modalizadores.

Os modalizadores são as marcas lingüísticas responsáveis pela sinalização da atitude do sujeito falante em relação a seu próprio enunciado. Nas palavras de Koch (1992), os modalizadores são responsáveis por sinalizar o modo como aquilo que se diz é dito.

Segundo Koch (1992), os principais tipos de modalidades apontados pela **Lógica** são a indicação de

- necessidade ou possibilidade;
- certeza ou incerteza;
- obrigatoriedade ou não-obrigatoriedade.

Vejamos como os modalizadores se apresentam na organização dos enunciados abaixo:

***É preciso** que o preço da carne seja reajustado.*

***É possível** que o preço da carne seja reajustado.*

Nesses dois enunciados, encontramos a informação sobre o reajuste no preço da carne. No entanto, em cada um, essa informação é apresentada de uma maneira específica. No primeiro enunciado, a expressão “é preciso” orienta a leitura para a necessidade do reajuste. No segundo enunciado, a expressão “é possível” orienta a leitura para a possibilidade do reajuste. O emprego dos recursos lingüísticos que indicarão o modo como a informação será apresentada aos interlocutores gera efeitos de sentido diferenciados para os enunciados. Vejamos novos exemplos:

***Certamente** haverá aula no sábado.*

***Talvez** haja aula no sábado.*

LÓGICA

A **Lógica** é um ramo da filosofia que se ocupa das diversas formas do pensamento, como a construção de hipóteses, o estabelecimento de inferências, a construção de raciocínios dedutivos e indutivos etc.

Nesses dois novos enunciados, a informação sobre a aula de sábado é apresentada, no primeiro caso, como uma certeza, modalidade expressa pelo advérbio “certamente”. No segundo caso, como uma dúvida, modalidade expressa pelo advérbio “talvez”. Portanto, o valor da informação é diferenciado em cada um dos enunciados. Vejamos mais dois exemplos:

*Os alunos **devem** comparecer à escola no domingo.*

*Os alunos **podem** comparecer à escola no domingo.*

Nesses dois últimos enunciados, encontramos a informação sobre o comparecimento dos alunos à escola em um dia de domingo. No primeiro enunciado, o comparecimento dos alunos será obrigatório. O emprego do verbo “dever”, na composição da locução verbal, orienta a interpretação do enunciado para essa direção. No segundo enunciado, o comparecimento dos alunos será facultativo. O emprego do verbo “poder”, na composição da locução verbal, orienta a interpretação do enunciado para essa direção. Assim como nos exemplos anteriores, cada um dos enunciados, embora apresente uma informação comum, imprime a essa informação um valor diferenciado.

Os exemplos brevemente comentados nos permitem perceber que, a depender das marcas de modalização, os enunciados passam a significar diferentemente. As diferenças que essas marcas de modalização imprimem ao sentido dos enunciados revelam a orientação argumentativa que o enunciador pretende indicar a partir da organização de seu texto. Ou seja, as marcas de modalização orientam a interpretação dos interlocutores.

Consideremos, por exemplo, a construção dos textos informativos, como os textos que circulam em jornais e revistas. Os organizadores desses meios de comunicação de massa defendem a imparcialidade na transmissão das notícias que veiculam. No entanto, é possível, por meio das escolhas dos recursos de expressão adotadas pelos produtores dos textos, direcionar a interpretação que os leitores podem fazer das notícias de que tomam conhecimento. A respeito disso, vamos fazer a leitura de um texto de José Luiz Fiorin, publicado na revista Língua Portuguesa, edição de setembro de 2006 (p. 36-37), na coluna Retórica.

Os jornais e a verdade

A escolha de uma palavra implica uma interpretação,
feita a partir de um dado ponto de vista.

Por José Luiz Fiorin

Nas cartas dos leitores, aparecem inúmeras reclamações a respeito da parcialidade dos jornais na cobertura dos acontecimentos, principalmente aqueles que

suscitam posicionamentos apaixonados na sociedade: as campanhas eleitorais, a guerra entre Israel e os palestinos etc.

Muitos jornais dizem que buscam a objetividade, a imparcialidade e a neutralidade na transmissão de notícias. Afirmam que expressam seus pontos de vista apenas nos editoriais. A maioria dos manuais de jornalismo explica que as matérias jornalísticas se dividem em informativas e opinativas. Estas apresentam a opinião do jornal ou de colaboradores. Aquelas relatam informações. Tal distinção supõe que as notícias sejam narradas de maneira imparcial, neutra e objetiva. Em qualquer construção lingüística, a objetividade, a neutralidade e a imparcialidade são impossíveis, pois a linguagem está presente carregada de pontos de vista, da ideologia, das crenças de quem produz o texto, como, aliás, reconhece o *Manual da Redação da Folha de S. Paulo* (2001, p.45).

A seleção de palavras para identificar seres e denominar acontecimentos já revela um ponto de vista acerca dos “fatos”. Não temos acesso direto à realidade, ele sempre vem mediado pela linguagem, que não é neutra. Os soldados israelenses foram apanhados, seqüestrados ou capturados pelos militantes do Hezbollah? Os que pertencem a esse movimento são terroristas, militantes ou soldados? A entrada do exército de Israel no Líbano é uma invasão ou uma resposta a um ataque? Os sem-teto invadiram ou ocuparam um prédio vazio? A escolha de uma palavra implica uma interpretação, feita a partir de um dado ponto de vista.

Posicionamento

Além disso, a seleção, a hierarquização e as conexões do que se relata também implicam um posicionamento. É muito diferente dizer *Pedro é um bom jogador; mas é um desagregador do grupo* e *Pedro é um desagregador do grupo, mas é um bom jogador*. No primeiro caso, não se gostaria de ter Pedro no time para o qual se torce; no segundo, sim. Muitas vezes, uma manchete não expressa com exatidão o que aparece na notícia.

A objetividade é um efeito de sentido construído pela linguagem. Para isso, o que escreve se vale de diferentes procedimentos. Um deles é não projetar o *eu*, que relata, no interior do texto. Dessa forma, parece que os fatos se narram a si mesmos. É completamente diverso dizer *Congresso atua em causa própria* e *Eu penso que o Congresso atua em causa própria*. No primeiro caso, tem-se a impressão de que o fato é contado da maneira que é. No segundo, o efeito que se constrói é de mera opinião.

Se o que se apresenta não são fatos, mas interpretações, os jornais são inúteis, para nos informarmos?

A resposta é não, se eles tiverem um compromisso com a exatidão e o equilíbrio.

Verificação e pluralidade

Exatidão significa que o que se narra não pode ser forjado, mas deve poder ser verificado por qualquer pessoa. Mesmo que o que se conta seja uma interpretação e não um fato, é preciso que o que deu origem à interpretação possa ser atestado por outrem. Se se diz que a Prefeitura X comprou merenda acima do preço de mercado, isso será exato na medida em que qualquer pessoa, de posse das planilhas de preço, chegar à mesma conclusão. Dizer ou insinuar que se trata de superfaturamento resultante de corrupção ou de sobrepreço derivado da burocratização dos processos licitatórios

é da ordem da interpretação. Os jornais precisam substituir o ideal da objetividade, da imparcialidade e da neutralidade, que não se pode alcançar, pelo da exatidão e da fidelidade, que também são muito difíceis de atingir.

Equilíbrio quer dizer, de um lado, oferecer o mesmo espaço a pontos de vista diversos; de outro, apresentar sempre o outro lado da história, ou seja, mostrar diferentes interpretações a partir de óticas distintas. Isso é necessário, pois o que um jornal, de fato, oferece a seus leitores são interpretações distintas, para que ele forme sua opinião, tome sua posição, formule seu ponto de vista.

José Luiz Fiorin é professor de Linguística na USP
e autor, entre outros, do livro *Lições de Texto*.

Se há sempre a possibilidade, por meio da escolha dos recursos de expressão, de o enunciador revelar, em seu texto, seu ponto de vista a respeito dos fatos que apresenta, vamos observar, nos exemplos que seguem, de que forma os modalizadores estão a serviço das estratégias do enunciador para orientar a interpretação dos leitores dos textos informativos.

*Viver na prisão é **sempre** ruim. Mesmo na melhor delas, o detento está sujeito à solidão, ao tédio, à distância de familiares e amigos e à ansiedade de ter sua vida controlada todo o dia.*

IWAKURA, Mariana; KENSKI, Rafael. *O que fazer com nossos presos?*

Revista Superinteressante, n°. 225, abril/2006.

Nesse exemplo, o advérbio de tempo “sempre” imprime ao enunciado “viver na prisão é ruim” um valor de certeza absoluta, resultado de um julgamento do enunciador sobre o modo de vida nas prisões.

*Laerte Corrêa nega que tenha se associado à máfia dos vampiros, que tenha achacado o empresário Sérgio Noschang ou que tenha arrecadado dinheiro para o PT. “Isso tudo é uma fantasia. Falam isso tentando me atingir”, diz ele. **Com certeza**, não se pode acusar a Polícia Federal de estar entre os que querem atingir o lobista.*

ESCOSTEGUY, Diego. *O vampiroduto do PT*. Revista Veja, n°. 1963, julho/2006.

Nesse exemplo, o enunciado que introduz a informação sobre a Polícia Federal é introduzido por uma marca lingüística que revela a avaliação do produtor do texto sobre o papel da Polícia Federal no caso de corrupção a ser investigado. É com uma atitude de certeza absoluta que o produtor pretende que seu leitor tome conhecimento dos fatos que está apresentando. Para o autor da matéria, o leitor não pode duvidar da ação da Polícia Federal na investigação dos fatos.

Nos exemplos que seguem, também é possível destacar marcas lingüísticas que modalizam os enunciados:

*José Dirceu tem garantido a interlocutores próximos que participará pouco da campanha deste ano. Não quer tomar parte, por exemplo, de eventos públicos (dos bastidores, **evidentemente**, ele não abrirá mão). **Com certeza** tem consciência de que sua presença **pode** atrapalhar mais do que ajudar.*

JARDIM, Lauro. *Atrás do palco*. Revista Veja, n°. 1963, julho/2006.

*Preste atenção neste nome: Antonio Anastasia. Aos 45 anos, Anastasia foi escolhido pelo franco favorito Aécio Neves para ser o seu vice na campanha para a reeleição ao governo de Minas Gerais. No atual Mandato de Aécio, chegou a acumular as secretarias de Planejamento e de Segurança. No **provável** futuro mandato, Aécio o quer como o maestro que tocará o dia-a-dia da administração, deixando-o mais livre para fazer política e, **claro**, para pavimentar o caminho de sua candidatura ao Planalto em 2010.*

JARDIM, Lauro. *Um vice para mandar*. Revista Veja, n°. 1963, julho/2006.

Koch (1992, p. 49) chama a atenção para o fato de que:

- a) uma mesma modalidade pode ser expressa por meio de recursos lingüísticos de diferentes tipos;
- b) um mesmo indicador modal pode exprimir modalidades diferentes.

Observemos os enunciados seguintes:

Certamente, faremos uma viagem tranquila.

Com certeza, faremos uma viagem tranquila.

É certo que faremos uma viagem tranquila.

Tenho certeza de que faremos uma viagem tranquila.

Em cada um dos enunciados, a modalidade da certeza é expressa por um recurso de expressão diverso. No primeiro enunciado, temos um advérbio; no segundo, uma locução adverbial; no terceiro, uma expressão cristalizada do tipo “é + adjetivo”; no quarto, uma oração modalizadora.

Por outro lado, podemos encontrar o mesmo recurso de expressão revelando modalidades diferentes. É o que acontece com o verbo “dever” nos enunciados a seguir.

Os alunos **devem** comparecer à escola no domingo.

A professora **deve** chegar logo.

Para escapar da denúncia de desvio de verbas, ele **deve** comprovar todas as suas despesas.

No primeiro enunciado, o verbo “dever”, que compõe a locução verbal “devem comparecer”, expressa a modalidade da obrigatoriedade. No segundo enunciado, o verbo “dever”, que compõe a locução verbal “deve chegar”, expressa a modalidade da possibilidade. No terceiro enunciado, o verbo “dever”, que compõe a locução verbal “deve comprovar”, expressa a modalidade de necessidade.

Os exemplos que utilizamos para ilustrar as marcas de modalidade na composição dos enunciados são mais uma amostra de como os recursos de expressão da língua não podem ser estudados sem que se considere a função que exercem no estabelecimento dos sentidos dos enunciados. As atividades 12, 13 e 14 nos ajudaram a perceber que a compreensão dos fenômenos de linguagem implica também reconhecer que os recursos formais de expressão são marcas de um percurso argumentativo estabelecido pelo produtor do texto para agir sobre seus interlocutores, visando à adesão a seu ponto de vista sobre os acontecimentos sociais.

EXERCÍCIO

As questões abaixo ajudarão na compreensão dos conceitos que são apresentados nesta unidade. Discuta as respostas com o tutor, no próximo encontro presencial.

1. Identifique o emprego de modalizadores na composição dos enunciados abaixo e indique qual a modalidade que a marca lingüística imprime ao enunciado.

a) O pretérito imperfeito do indicativo é normalmente estudado como tempo passado de ação incompleta e aspectos vários...

Revista Língua Portuguesa, nº 11, setembro/2006

b) Cerca de 200 voluntários devem invadir as praias do Pará para participar da programação especial pelo Dia Mundial de Limpeza de Rios e Praias.

c) No Brasil, quem procura um filho para adotar descobre que a espera leva bem mais do que os nove meses de gestação. Os candidatos devem provar que têm respeitabilidade, equilíbrio emocional e estrutura financeira mínima para dar conta do recado.

<http://claudia.abril.ig.com.br>

d) Uma falha genética na comunicação entre neurônios pode ser a razão do distúrbio de neurodesenvolvimento.

www.cartacapital.com.br

2. Identifique a diferença de sentido entre os dois enunciados abaixo.

a) Até 2025, o mundo terá 1,5 bilhão de pessoas com pressão arterial alta.

b) Até 2025, o mundo poderá ter 1,5 bilhão de pessoas com pressão arterial alta.

3. Reescreva o enunciado abaixo, acrescentando a ele uma das indicações de modalidade indicadas:

- necessidade;
- possibilidade;
- certeza.

A ciência descobre que, em vez de quatro, são dezesseis os tipos de pele. Isso abre caminho para uma revolução na cosmética.

Revista Veja, nº. 1963, julho/2006.

LEITURA COMPLEMENTAR

O texto selecionado para leitura complementar da Atividade 14 é outro fragmento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: 1997, p. 35-36). Sua leitura também servirá para observarmos que as orientações oficiais vigentes para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa levam em conta os aspectos estudados em nossa disciplina.

O texto como unidade de ensino

O ensino da Língua Portuguesa tem sido marcado por uma seqüenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos.

Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com “textos” que só servem para ensinar a ler. “Textos” que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases.

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letras, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva¹, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só

¹Competência discursiva, neste documento, está sendo compreendida como a capacidade de se produzir discursos – orais ou escritos – adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo.

pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam.

Um texto não se define por sua extensão. O nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto ou um romance, todos são textos. A palavra “pare”, pintada no asfalto em um cruzamento, é um texto cuja extensão é a de uma palavra. O mesmo “pare”, numa lista de palavras começadas com “p”, proposta pelo professor, não é nem um texto nem parte de um texto, pois não se insere em nenhuma situação comunicativa de fato.

Analisando os textos que costumam ser considerados adequados para os leitores iniciantes, novamente aparece a confusão entre a capacidade de interpretar e produzir discurso e a capacidade de ler sozinho e escrever do próprio punho. Ao aluno são oferecidos textos curtos, de poucas frases, simplificados, às vezes, até o limite da indigência.

Essa visão do que seja um texto adequado ao leitor iniciante transbordou os limites da escola e influenciou até na produção editorial: livros com uma ou duas frases por página e a preocupação de evitar as chamadas “sílabas complexas”. A possibilidade de se divertir, de se comover, de fruir esteticamente num texto desse tipo é, no mínimo, remota. Por trás da boa intenção de promover a aproximação entre crianças e textos há um equívoco de origem: tenta-se aproximar os textos das crianças – simplificando-os? –, no lugar de aproximar as crianças dos textos de qualidade.

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura.

BIBLIOGRAFIA

BÁSICA

KOCH, Ingedore Villaça. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1993.

COMPLEMENTAR

CUNHA, José Carlos Chaves da. *Pragmática lingüística e didática das línguas*. Belém: Universidade Federal do Pará, 1991.

GUIMARÃES, Eduardo. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

TRASK, R. L. *Dicionário de linguagem e lingüística*. Tradução Rodolfo Ilari; revisão técnica Ingedore Villaça Koch, Thaís Cristófaros Silva. – São Paulo: Contexto, 2004.

RESUMO DA ATIVIDADE 14

A atividade 14 teve por objetivo discutir os modalizadores, marcas lingüísticas responsáveis pela sinalização da atitude do sujeito falante em relação a seu próprio enunciado. As considerações feitas a respeito da expressão de modalidades enfatizaram o valor que esses recursos de expressão têm para o estabelecimento da orientação argumentativa dos enunciados. Também foi objetivo da Atividade 14 apresentar alguns procedimentos lingüísticos que inscrevem, nos enunciados, as marcas de modalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao fim do primeiro módulo do **Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa – na Modalidade a Distância**. Em nossas atividades, foram apresentados conceitos necessários à formação do professor de Língua Portuguesa, que busca desenvolver em sua prática pedagógica a competência de leitura e produção de textos de seus alunos. As atividades desse módulo foram, na verdade, o contato inicial com esses novos conceitos, que serão úteis para a realização das atividades de outros módulos, ao longo de todo o curso.

Iniciar o estudo sobre os fenômenos de linguagem pelos conceitos de enunciado, texto e discurso corresponde às orientações oficiais para o ensino da Língua Portuguesa, reunidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados pelo Ministério da Educação em 1997. A partir desses conceitos mais abrangentes, os módulos seguintes deverão abordar novos aspectos acerca da organização e do funcionamento da linguagem, visando sempre à compreensão do modo como, por meio da linguagem, os sujeitos são capazes de interagir, ou seja, construir conjuntamente sentido para o que fazem e o que dizem em situações sociais autênticas.

Nosso primeiro módulo também foi a experiência inicial da rotina de estudos que um curso na modalidade a distância exige. Esperamos que, ao longo das unidades, tenha ficado claro que somente com disciplina é possível apreender os conteúdos apresentados em cada atividade. Esperamos também que, ao final desse módulo, você já tenha conseguido desenvolver um ritmo de estudo compatível com a programação estabelecida para a realização das atividades e tenha conseguido perceber que a interação com os professores, tutores e demais alunos do curso é fundamental para a consolidação da aprendizagem.

A partir de agora, novos módulos serão apresentados, novos conteúdos serão discutidos, novas atividades serão programadas. Desejamos sucesso a todos!

SOBRE AS CONTEUDISTAS

Profa. Msc. Ana Lygia Cunha – Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, da disciplina Língua Portuguesa. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará, tem atuado, como professora, na graduação em Letras, e como professora e coordenadora, em cursos de especialização em Letras e de extensão – Leitura e Produção de Textos. Desenvolve trabalhos de pesquisa na área de Lingüística e Educação a Distância e orienta Trabalhos de Conclusão de Curso de graduação e de especialização.

Profa. Dra. Fátima Pessoa – Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, da disciplina Língua Portuguesa. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará e Doutora em Estudos Lingüísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Tem atuado na graduação em Letras, no mestrado em Letras e em cursos de extensão de Leitura e Produção de Textos. Desenvolve trabalhos de pesquisa na área de Análise do Discurso, área na qual também orienta Trabalhos de Conclusão de Curso e Dissertações de Mestrado.

