

REVISTA ALFA
Revista de Lingüística



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

REVISTA ALFA
Revista de Lingüística

ISSN 0002-5216
ALFAD5

Alfa	São Paulo	v. 36	p. 1-257	1992
------	-----------	-------	----------	------

Correspondência e artigos para publicação deverão ser encaminhados a:
Correspondence and articles for publication should be addressed to:

ALFA: Revista de Lingüística
Av. Rio Branco, 1210, Campos Eliseos
01206 – São Paulo – SP – Brasil
Tel.: (011) 223-7088

Comissão Editorial

Roberto Gomes Camacho
Arnaldo Cortina
Manoel Luiz Gonçalves Corrêa
Rafael Eugênio Hoyos-Andrade
Maria do Rosário F. V. Gregolin
Maria Celeste Consolin Dezotti
Jeane Mari Sant'Ana Spera

Assessoria Técnica

Maria do Carmo Junqueira

Editor Responsável

Roberto Gomes Camacho

Publicação Anual/Annual publication
Solicita-se permuta/Exchange desired

ALFA: Revista de Lingüística. (Fundação para o Desenvolvimento da UNESP). São Paulo, SP –
Brasil, 1962-1977; 1980 –

Suplemento em: 1984, 28

1962-1977, 1-23

publicação interrompida, 1978-1979

1980-1985, 24-29

1986-1987, 30-31

1988-1989, 32-33

1990, 34

1991, 35

1992, 36

ISSN 0002-5216

Os artigos publicados na ALFA – Revista de Lingüística são indexados por:
The articles published in ALFA – Revista de Lingüística are indexed by:

Bibliographie Latinoamericaine D'Articles; Clase-Cich-Unam; Índice de Revista. Seccion de
Humanidades y Ciencias Sociales; MLA – Internation Bibliography of Books and Articles on Modern
Languagens and Literature; Nichtkonventionelle Literatur Linguistik; Sociological Abstract; Sumários
Correntes Brasileiros: Ciências Sociais e Humanas; Sumários de Educação.

SUMÁRIO/CONTENTS

ARTIGOS ORIGINAIS/ ORIGINAL ARTICLES

TEMA CENTRAL

O TEXTO: LEITURA E TRADUÇÃO

- Leitura: aspectos sociais da compreensão
Reading: social aspects of understanding
Roberto Gomes Camacho 13

- Da leitura à produção do texto: uma modalidade de ensino de redação
From reading to the text production: a way of teaching writing
Manoel Luiz Gonçalves Corrêa 25

- Aspectos da coesão e da coerência na leitura de *O Príncipe* de Nicolau Maquiavel.
Aspects of cohesion and coherence in the reading process of *The Prince* of Nicolo Machiavelli
Arnaldo Cortina 39

- A leitura na sala de aula
Reading in the classroom
Maria Helena Vieira-Abrahão 53

- A tradução como paradigma dos intercâmbios intralingüísticos
Translation as a model of intralinguistic communication
Rosemary Arrojo 67

■ Problemas e urgências na interrelação terminologia/tradução Problems and urgent needs in the terminology/translation interrelation <i>Francis Henrik Aubert</i>	81
■ Reflexões sobre a opção e a frequência de formas adotadas numa tradução ficcional Des réflexions sur l'option et la fréquence des mots choisis dans traduction de fiction <i>Sidney Barbosa</i>	87
■ Tradução intralingual e produção de texto La traduction intralingual et la production de texte <i>Edna Maria F. dos Santos Nascimento</i>	91
■ Empréstimos, estrangeirismos e suas medidas Emprunts, mots étrangers et leurs mesures <i>Claudia Maria Xatara Rodrigues</i>	99
■ O estilo machadiano e o tradutor Le style machadien et le traducteur <i>Lea Mara Valezi Staut</i>	111
■ Uma abordagem pragmático-textual no ensino da tradução A pragmatic and textual approach to the teaching of translation <i>Paulo Fernandes Zanotto</i>	119
 TEMA LIVRE	
■ Continuidade temática e referencial em textos conversacionais Thematic and referential continuity in conversational texts <i>Paulo de Tarso Galembeck</i>	127
■ Las materialidades discursivas: um problema interdisciplinario As materialidades discursivas: um problema interdisciplinar <i>Julieta Haidar</i>	139
■ A categorização da estatividade: níveis de análise The characterization of stativity: levels of analysis <i>Marize Mattos Dall'Aglio Hattner</i>	149

■ Uma abordagem contrastiva do tempo verbal A contrastive approach to tense systems <i>Beatriz Nunes de Oliveira Longo, Solange Aranha, Soraia Martins</i>	157
■ O "Pretoguês" e a literatura de José Luandino Vieira The pretoguês and José Luandino Vieira's literature <i>Tania Macêdo</i>	171
■ O número dos nomes em português Le nombre des noms en portugais <i>Clóvis Barleta de Moraes</i>	177
TRADUÇÃO/TRANSLATION	
■ "Is there a text in this class?" <i>S. Fish; trad. de Rafael Eugênio Hoyos-Andrade</i>	189
■ "Is there a text in this class?" comentário ao texto de Stanley Fish Is there a text in this class? Comments on Stanley Fish's text <i>Rafael Eugenio Hoyos-Andrade</i>	207
RESTROSPECTIVA/OVERVIEW	
■ Lingüística aplicada e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil Applied linguistics and the teaching of second language in Brazil <i>John Robert Schmitz</i>	213
RESENHA/REVIEW	239
ÍNDICE DE ASSUNTOS	247
SUBJECTS INDEX	249
ÍNDICE DE AUTORES/AUTHORS INDEX	251
ÍNDICE DE RESENHA/REVIEW INDEX	253

APRESENTAÇÃO

Com o volume que ora vem a público, a ALFA – REVISTA DE LINGÜÍSTICA inaugura uma nova fase de sua persistente trajetória, iniciada já em 1962, quando ganhou existência na extinta Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, atualmente um Campus da Unesp. Apresenta-se, a partir do presente volume, com um novo perfil visual, indício aparente de novidade mais profunda no nível do conteúdo. Trata-se da proposta de uma pauta editorial em torno de um tema em destaque que reúna um conjunto representativo de ensaios e artigos sobre o assunto mais debatido atualmente no interior da Universidade e que, de certa forma, reflita interesses e preocupações da comunidade científica como um todo.

O tema deste volume – *O texto: leitura e tradução* teve o propósito bem intencionado da Comissão Editorial de reunir dois focos de interesse, com grau muito próximo de parentesco, em torno do mesmo aspecto. Como bem se pode observar no material que ora se publica (que o digam as teorias mais recentes sobre leitura e interpretação) o elemento relacional do sintagma epigrafoado pode muito bem ser desdobrado no contumaz e/ou por duas razões muito evidentes: há, por um lado, trabalhos que centram atenção especificamente num ou noutro aspecto relacionado ao texto; há outros, por seu lado, que, provocativamente, não se dispõem a estabelecer qualquer distinção entre eles, considerando, pela perspectiva que adotam, ser cada vez mais óbvio que a tradução é, antes de tudo, um processo de interpretação, um verdadeiro ato de leitura.

Da tríade envolvida no ato de leitura/tradução – autor/texto e leitor/tradutor – que fator é mais relevante? Quantas leituras pode um texto fornecer? Que forças sociais atuam para impedir o acesso à leitura? Que caminhos conceituais trilhar na prática para propor a leitura de um texto? Implícita ou explicitamente, os artigos aqui reunidos tratam de responder a indagações dessa natureza. Apesar da unicidade temática, esses trabalhos variam muito em função do tratamento teórico ou prático dado ao tema, ou de divergências metodológicas, próprias da atividade de pesquisa. Conseqüentemente, acabam por propiciar curiosa e salutar diversidade na uniformidade. É, entretanto, indubitavelmente comum a todos o exercício do espírito crítico e do debate científico que sempre norteou a existência desta revista.

Roberto Gomes Camacho
Editor Responsável

TEMA CENTRAL
O TEXTO: LEITURA E TRADUÇÃO

LEITURA: ASPECTOS SOCIAIS DA COMPREENSÃO

Roberto Gomes CAMACHO¹

- RESUMO: Este trabalho discute o ato de compreensão, relacionando-o a processos sociais e ideológicos como formas de restrição do acesso à leitura.
- UNITERMOS: Compreensão; leitura; diversidade lingüística; padronização lingüística; discurso escrito; discurso oral.

A especulação científica a respeito dos processos discursivos orais e escritos tem privilegiado o ponto de vista do falante, de modo tal que a teoria da linguagem vem-se constituindo numa tentativa de explicar mais a produção do que a compreensão dos atos verbais. Exemplos dessa perspectiva são os conceitos de *língua* e *competência*, desenvolvidos pelos dois paradigmas dominantes da lingüística contemporânea. Em decorrência disso, o problema da compreensão é resolvido de maneira equivocada, já que a produção e a compreensão são consideradas não somente fenômenos assimétricos, mas, sobretudo a compreensão é encarada como uma produção invertida. (Parret, 1988 p. 20)

Como um princípio, consideremos que o processo de compreensão não deve ser governado por regras de produção, recorrendo à noção wittgensteiniana mais ampla de regularidade discursiva, no sentido de *estratégia de compreensão*. A compreensão não é assimilável à competência produtiva, constitui um conjunto de estratégias práticas que permitem inferir a significância, limitada pelo contexto, de enunciados verbais determinados pela interação. (Parret, p. 208)

Não há espaço para o ingênuo no estabelecimento das condições de possibilidade para seguir-se uma estratégia no processo de interação verbal: as estratégias não são nunca inocentemente transparentes, são essencialmente opacas, polêmicas e comprometidas com o poder. Retornando ao uso etimologicamente primitivo do termo, o do ponto de vista polemológico, Parret (1988) afirma que as estratégias

1. Departamento de Teoria Lingüística e Literária - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Unesp - 15055 - São José do Rio Preto - SP

manifestam, em virtude de sua dependência do político, uma racionalidade que é, por sua vez, dependente da comunidade. Em razão disso, seguir estratégias é marcado por uma racionalidade que transcende as contingências. É preciso acrescentar, entretanto, que uma teoria adequada da compreensão não permite a redução desse caráter comunitário da significância à objetividade do sentido: compreender é, antes, uma habilidade prática para interpretar um contexto.

Centrando a atenção no ato mesmo de descodificação, é possível focar ainda o processo de compreensão com base na distinção fundamental entre signo e sinal, estabelecida por Bakhtin, considerando que o "essencial da tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma." (1979, p. 79)

Há aí, como se nota, uma importante distinção entre identificação e compreensão, de que se aproveita Bakhtin para introduzir crítica já bem conhecida à lingüística formalista, especialmente o estruturalismo saussuriano, que rotulou de objetivismo abstrato.

Entende Bakhtin que só importa para a consciência subjetiva do usuário a forma lingüística enquanto signo variável e flexível, não como sinal estável e sempre igual a si mesmo. Tais condições é que permitem que a enunciação lingüística se torne adequada às condições da situação concreta determinada.

Assim, se o processo de descodificação consiste basicamente na compreensão de uma seqüência de signos num contexto determinado, supõe-se com Bakhtin que, ultrapassando o nível da identificação, a leitura implica não mera reconstituição de significantes, mas a transformação de uma seqüência de sinais em uma verdadeira seqüência de signos. A atribuição de significados a significantes parece pressupor, por seu lado, que o enunciatário apresente uma competência, em termos do conhecimento de estratégias de compreensão no mínimo similar à do produtor do texto. Esse enfoque permite considerar que o processo de compreensão deve ser abordado a partir de uma relação dialética entre texto e condições de produção.

O processo de leitura envolve, assim, os interlocutores do processo de enunciação verbal que, supõe-se, façam parte das condições gerais de produção e recepção do discurso, de modo tal que as condicionem e sejam por elas condicionadas. A pragmática é a dimensão constitutiva da linguagem que exerce o papel preponderante no ato de compreensão e interpretação; isso está claramente explícito em Parret e um tanto implícito em Bakhtin. Há tendências diversas e relevantes a serem consideradas nesse âmbito, relativas aos diversos tipos de pragmática, quando se trata de explicar as condições de produção discursiva. Entende Parret (1988) que o modo mais fácil de classificar tipos de pragmática é considerar os contextos relevantes para uma abordagem pertinente da compreensão dos discursos. Interessa-nos aqui a reordenação que Parret elabora, do ponto de vista metapragmático, dos vários modos de encarar as estratégias, dentre os quais o da sociolingüística.

Distinguem-se aí cinco tipos de contextos, diretamente vinculados aos participantes do ato de enunciação, cada qual relacionado, por sua vez, a uma diferente perspectiva teórica. Referimo-nos às condições de ordem *co-textual*, *existencial*, *acional*, *psicológica* e *situacional*, que discutiremos a seguir.

As abordagens que ultrapassaram o nível da sentença, como a *Linguística Textual*, a *Análise do Discurso* e a *Análise da Conversação*, introduziram técnicas de análise de macrounidades discursivas, como parágrafos, fragmentos textuais, seqüências argumentativas, em que fatores relevantes como coesão e coerência funcionam como um macrossistema gramatical que forneça ao enunciatário pistas para a descoberta de significados. "Em contraste com as gramáticas sentenciais e as semânticas proposicionais clássicas", afirma Parret, "o co-texto funciona aqui como um contexto de descodificação." (1988, p. 17)

Outro importante deslocamento, a partir do qual o imanentismo cedeu espaço à pragmática na análise linguística, diz respeito à inclusão dos referentes na compreensão do significado. Nesse caso a linguagem contém índices de localização espaço-temporal que se manifestam nas categorias dêiticas de pessoa, tempo e aspecto. Essas categorias, que manifestam o contexto existencial na estrutura linguística, deslocam o foco de interesse da semântica para a pragmática. Esse deslocamento, que opõe o imanentismo à idéia de que a compreensão e a interpretação de seqüências verbais têm um caro débito com o referente, encontra em Benveniste (1966) seu mais importante precursor.

O contexto acional ganhou relevância a partir da distinção entre verbo constativo e verbo performativo. A estrutura verbal permite não só descrever ações, mas passa a constituir, ela própria, uma ação, de tal modo que sentenças performativas são contextos de si próprias. A distinção precursora entre verbos performativo e constativo acabou, depois, sendo ultrapassada pela idéia de que todo enunciado descritivo, não apenas os que contém verbos performativos, tem uma força ilocucionária a partir da qual é possível distinguir o conteúdo proposicional das razões perlocucionais. Além de incluir o princípio de que os atos de fala são regidos por regras, incorpora-se a idéia de que a ação linguística é intencional, isto é, o falante tem intenções específicas ao elaborar um enunciado, que devem ser, ademais, reconhecidas.

A abordagem do discurso enquanto ação e dos atos de fala enquanto intencionalmente condicionados conduz à incorporação de categorias mentais e psicológicas na teoria pragmática da linguagem. Intenções, crenças, desejos são, todavia, pertinentes para a pragmática, na medida em que sejam reconhecidos socialmente, isto é, sejam convencionalizados. Assim, só é relevante para o enfoque pragmático a atividade mental "que se realiza em procedimentos de produção e compreensão de processos linguísticos determinados gramaticalmente." (Parret, 1988, p. 21)

O contexto situacional foi propositalmente deixado para o fim, por ser o aspecto pragmático do processo de compreensão que nos interessa. São os fatores, que determinam parcialmente o significado das seqüências linguísticas, desenvolvidos comumente por enfoques como os da Sociolinguística e da Sociologia da Linguagem.

Situações sociais, em que se destacam papéis dos participantes no processo de comunicação, as hierarquias sociais e a autoridade do falante, socialmente reconhecida, seja no nível da interação verbal ou de comunidades mais amplas, constituem determinantes que dão forma não somente às propriedades convencionais de unidades textuais, mas também às estruturas argumentativas e persuasivas do discurso.

O que indagamos aqui, reconhecida a relevância pragmática do contexto situacional, é a respeito da natureza dos problemas que esse aspecto da linguagem coloca especificamente para o ato de leitura, tal como aqui se coloca, como uma questão de compreensão. Pode-se afirmar que sua origem radica na relação de conflito entre diversidade e padronização lingüística.

Um dos postulados mais caros à Sociolingüística consiste na afirmação de que a variação é uma característica inerente da linguagem: "Está realmente evidenciada a existência de variação e de estruturas heterogêneas nas comunidades lingüísticas investigadas. A existência de qualquer outro tipo de comunidade é que pode ser posta em dúvida. Chegamos à conclusão, nos últimos anos, de que é essa a situação *normal*; a heterogeneidade não é só *comum*, é o resultado natural de fatores lingüísticos básicos. Defendemos a idéia de que a ausência de variação estilística e de sistemas multiestratificados é que seria disfuncional." (Labov, 1972, p. 203) (Tradução nossa)

O postulado acima faz parte da alternativa teórica introduzida por Labov para resolver questões relacionadas à estrutura gramatical, que foram, de certo modo, colocadas entre parênteses pelos enfoques estruturalista e gerativista até então vigentes. Além de, por princípio, considerar a variação inerente ao sistema lingüístico, Labov o aborda metodologicamente como o conjunto de formas manifestadas no contexto social por falantes reais em processo de interação verbal. Nessa perspectiva, a linguagem constitui-se de fatores lingüísticos, estruturais, e também de fatores extralingüísticos, situacionais, que, conjugados, participam ativamente da seleção de regras de formulação sentencial, favorecendo algumas e inibindo outras.

O programa laboviano foi desfazer, no início, o princípio da homogeneidade, tão caro ao prescritivismo lingüístico, para o qual a teoria da linguagem contribuiu: a metodologia descritivista desenvolveu, através de seus instrumentos de análise, um modelo abstrato de relações que descarta o estudo de todas as determinantes autorizadas pelo domínio da enunciação, todas as condições pragmáticas enumeradas por Parret. É verdade que, na origem de uma concepção teórica dessa natureza acha-se uma compreensível busca de apreensão das relações internas e regras mais gerais, subjacentes ao uso cotidiano. Entretanto, pagou-se por isso um preço muito caro, cujo débito a teoria da linguagem vem resgatando recentemente, através da Lingüística Textual, da Análise do Discurso, da Sociolingüística, da Filosofia da Linguagem e de outras tendências mais recentes.

Deixando de lado a discussão teórico-metodológica, centremos atenção na relação entre diversidade e padronização, processo do qual a atitude prescritivista é o principal beneficiário. Como uma conseqüência natural da variação, todos os

sistemas lingüísticos apresentam, em menor ou maior escala, algum tipo de padronização e normatização.

Pode-se afirmar, com efeito, que certas regras que governam a produção dos atos verbais constituem variação particular de um tipo de norma que dirige o comportamento social de uma comunidade inteira. É instrutivo, nesse aspecto, o exemplo de Wolfram & Fasold (1974, p. 17-8): se alguém come ervilhas com uma colher ou com um garfo é irrelevante em termos do teor alimentício da leguminosa e de sua capacidade de suprir a fome do indivíduo, embora não seja socialmente adequado comer ervilhas com uma colher (ainda que possa parecer mais eficiente). Similarmente, aplicar-se ou não uma regra de concordância verbal é funcionalmente indiferente em termos de adequação comunicativa e cognitivamente irrelevante em termos de avaliação da capacidade de raciocínio do falante. Não obstante, a aplicação da regra é mais apropriada socialmente, pelo menos em certas situações, do que o inverso.

Em virtude de fatores socioculturais de diversa natureza, línguas ou variedades de uma língua não têm, por conseguinte equivalência em termos estritamente sociais. É possível deduzir disso que o processo de padronização é um fenômeno social inevitável, embora esteja oscilando permanentemente entre a formalidade do discurso escrito e a informalidade do discurso oral.

Pode-se, com efeito, referir-se a um processo formal de padronização, quando se trata, especificamente, do modo normativo-prescritivo de regulamentação lingüística que aparece nas gramáticas escolares, dicionários, guias ortográficos e nas indicações das Academias de Letras. Nesse caso, a língua padrão, criada através de um procedimento formal, está fundamentada na modalidade escrita e literária, cujos casos exemplares são, muitas vezes, os escritores renomados do passado. No entanto, as forças que dirigem o processo de evolução lingüística podem ser mais poderosas que a influência exercida por esses mecanismos formais de padronização, de modo que a modalidade normativa assim criada pode ser ignorada na comunicação oral corrente. Isso não significa, não obstante, que não venha a exercer influência nesses procedimentos informais; funcionam na verdade como guias para a atribuição de valores sociais de prestígio, que acabam vinculando-se à forma lingüística.

É relevante discutir agora o papel que a padronização lingüística desempenha no processo de compreensão. Tal como a diversidade social, a diversidade lingüística não é abertamente reconhecida pelas instituições, dentre as quais a escola. As formas normativamente selecionadas, sobretudo para situações mais solenes e, às vezes, mesmo para ocasiões familiares, pertencem à variedade das classes dominantes e demais categorias sociais a elas vinculadas. As formas excluídas desse paradigma não passam, nesse conceito, de realizações imperfeitas de linguagem. Como tal, cumpre às instituições ignorá-las e ignorar seus usuários, como é de costume, ou corrigi-las devidamente, função essa exercida pela escola.

Na escola, a variedade padrão assume um papel prescritivista, sob a denominação de norma pedagógica. Embora seja uma variedade cujo acesso está circunscrito às classes privilegiadas, é tratada comumente nas instituições encarregadas da

padronização formal como uma variedade neutra, a *lingua*, vale dizer, um sistema ideal que paira sobre a diversidade.²

É importante acrescentar aqui que nem todos os membros de uma comunidade logram ter acesso a todas as variantes, o que significaria dominar todas as condições de produção verbal e ser capaz de exercer adequadamente os diferentes papéis sociais que o contexto situacional determina, já que são as relações sociais entre os participantes do processo de comunicação verbal que condicionam as regras adequadas de seleção dos atos de linguagem. A restrição do acesso à variedade padrão, imposta a uma parte de todos os integrantes da comunidade, impede seriamente o acesso aos conteúdos referenciais disponíveis. Constitui, assim, a linguagem o principal e mais ocultado instrumento de discriminação social. Não é incomum ouvir-se, afinal, que não existem diferenças dialetais no Brasil.

Durante o processo histórico da afirmação de uma variedade sobre a outra, entre as línguas européias, foi sempre fundamental a associação da eleita com a modalidade escrita. A legitimação se completou finalmente com a veiculação de informações institucionais, de natureza política e cultural. Além disso, vincula-se à tradição gramatical e passa a funcionar como ponto de referência para o correto (Gnerre, 1985). O que se pode deduzir desse processo é que nada há de neutro na legitimação de uma variedade e, sobretudo, nada de intrinsecamente lingüístico. Ensina-nos a História que há um processo político em que predominam, como principal protagonista do jogo, as relações de poder.

O resultado principal do estabelecimento de qualquer norma social, no que se inclui o padrão de linguagem é a fixação de um arquétipo, de um verdadeiro modelo. Uma vez que, nos procedimentos que produzem esse modelo, não se distingue a ação voluntária ou, ao menos, a intenção e a finalidade de um legislador, é esse arquétipo, segundo Rey (1972), progressivamente desligado da vontade dele para fundar-se ficticiamente em uma norma constituída, que basta observar-se para que institua naturalmente um modelo de uso sadio que tenha o direito de sanar os desvios, as diferenças: "O discurso avaliativo-prescritivo da classe dominante abriga-se sob a constatação de uma lei abstrata. A regra da *ratio*, que os gramáticos se empenham em descobrir por trás dos 'usos', é assimilada a uma pseudo-obrigação da norma social (o uso geral) e oculta, na realidade, uma intenção unificante e opressora." (p. 8) (Tradução nossa)

Essa idéia de *ratio* corresponde implicitamente aos princípios gerais com que Bakhtin caracteriza o objetivismo abstrato, referindo-se criticamente à teoria da linguagem. A idéia de um modelo que, embora por detrás dos usos, não os leva de fato em consideração, é que possibilita a intenção uniformizadora e coercitiva, abrigando, ainda, a reboque, o conceito de que a língua constitui sistema estável imutável, de formas lingüísticas submetidas a uma norma já estabelecida e apresentada à consciência individual como indiscutível. Os atos individuais de linguagem são,

2. Para uma discussão mais detalhada desse assunto, ver Camacho (1985).

além disso, sob esse ponto de vista, simples variações fortuitas ou refrações das formas normativas. (1979, p. 68)

Definir a variedade padrão como pseudo-sistema significa que passa a ser ela o próprio sistema, que em grande parte ignora, ou, mais significativamente, passa a ser uma parte do sistema todo, evidentemente, a 'boa' parte. Essa forma de aparência por que se assume o real, a essência, é instrumento político e ideológico.

Outro traço tipicamente ideológico, relacionado à fixação de padrões lingüísticos, é o próprio discurso que os instaura. Os objetivos do discurso normativo tornam-no, ao mesmo tempo, eventual condenador de outros discursos e um discurso definidor: ao rejeitar uma parte dos usos lingüísticos da comunidade, delimita, ao mesmo tempo, um objeto – a variedade padrão. Uma das características essenciais do discurso normativo é que seu caráter, a um só tempo, autoritário e coercitivo é freqüentemente omitido. O discurso modalizado de natureza prescritivista é em geral abandonado a favor de uma estruturação que lhe dá a aparência de um discurso didático, objetivo e neutro. (Rey, 1972)

Esse discurso normativo se configura como um dos procedimentos institucionais de exclusão de outros discursos, nos mesmos termos em que, segundo Foucault, todo o poder da palavra emana da ordem institucional: "(...) o discurso está na ordem das leis que, já há muito tempo, vela por seu aparecimento; que lhe preparou um lugar que o honra mas que o desarma e que, se consegue algum poder, é de nós e somente de nós que ele o obtém." (1980, p. 4) (Tradução nossa)

Entende Foucault que toda sociedade controla, seleciona e redistribui a produção do discurso mediante procedimentos de exclusão bem conhecidos, cuja função é afastar os perigos, dominar o evento aleatório que constitui o discurso e desviar-se de sua materialidade, a um só tempo pesada e temível. É curioso que, embora esses procedimentos regulem e controlem a produção discursiva, antes mesmo de sua manifestação, eles têm um efeito devastador no processo de compreensão.

Os sistemas de exclusão escoram-se no suporte institucional, materializado numa série de práticas sociais, como o sistema de ensino, o sistema de produção e distribuição de livros, as bibliotecas, as academias. Há três grupos de procedimentos de exclusão cada qual com uma função específica: limitação dos poderes do discurso, controle de suas aparições aleatórias e controle das condições de utilização do discurso, restringindo-lhe o acesso.

Distinguem-se, no terceiro grupo, quatro formas de procedimentos de exclusão. Para os propósitos deste trabalho, fixar-nos-emos no sistema que Foucault denomina 'sociedades de discurso'. Mesmo na ordem do discurso publicado, livre das ritualizações próprias da fala, que determinam a qualificação dos possíveis detentores da palavra, exercem-se formas de apropriação do segredo e do não-intercâmbio. O ato de escrever, institucionalizado no sistema de edição e na personagem do escritor, desenvolve-se nas 'sociedades de discurso', um tanto difusas, mas seguramente coercitivas. A singularidade fundamental que o escritor dá a seu livro, considerado um discurso em tudo diferente dos demais, manifesta a existência dessa espécie de

'sociedades de discurso'. Há procedimentos que funcionam diferentemente, de acordo com outros modelos de exclusão e de divulgação, como por exemplo, as formas de difusão do discurso da medicina, nas formas de apropriação do discurso da economia e da política.

Fechando o ciclo, é preciso discutir agora os procedimentos que controlam as condições de utilização, o tipo a que se refere Foucault como apropriação social dos discursos. O acesso a qualquer tipo de discurso teria seu direito garantido pelo sistema de educação, que, lamentavelmente, não é universal. O que o ensino permite e o que impede são linhas demarcadas pelas distâncias sociais, de modo que todo sistema de ensino é uma forma política de manter ou modificar a adequação dos discursos com os saberes e os poderes que eles implicam. (1980, p. 17)

O que se nota é que, primeiramente, no princípio de padronização da linguagem e, secundariamente, no privilégio que se atribui à modalidade escrita, inclusive como instrumento de fixação normativa, acham-se alguns procedimentos ideológicos de exclusão de grande parte dos falantes do processo de compreensão e interpretação dos discursos, tornando-se, assim, diferenciadas as condições sociais de acesso à leitura. É óbvia, nesse aspecto, a força que exercem as condições sociais, que repetem, na produção, distribuição e consumo de um bem cultural, como a compreensão dos discursos, as condições discriminatórias de produção, distribuição e consumo de bens materiais ordinários. (Althusser, 1980)

Há ainda outro aspecto ideológico a questionar relativo, especificamente, à crença nos aspectos extremamente positivos da escrita. Em comunidades culturalmente avançadas, grafocêntricas, não se põe em discussão o valor da leitura, cujo acesso é considerado um bem necessário. A pesquisa antropológica tem revisado o valor intrínseco atribuído à leitura pelas comunidades letradas, demonstrando que comunidades de cultura oral avaliam a escrita como incompleta, parcial, não confiável. Lembre-se da lição de escrita que Lévi-Strauss recebeu do chefe de uma tribo indígena, que o obriga a admitir que a função primária da publicação escrita foi facilitar a servidão (Gnerre, 1985). Além dessa perspectiva etnocêntrica, considere-se o emprego da escrita para fins estéticos, aparentemente desinteressados, como uma interpretação unilateral, particularmente referente à leitura, já que os valores dominantes a ela atribuídos são radicalmente distintos dos que lhe atribuem as classes dominadas. (Soares, 1988)

A literatura sociolinguística tem demonstrado que o processo de padronização linguística das comunidades letradas conduz a diferenças tão profundas no processo interacional, que os problemas de compreensão em atos de comunicação oral chegam a criar incomunicabilidade interdialetoal entre grupos socialmente distintos.

Nos Estados Unidos, as diferenças interdialetoais entre negros e brancos foram consideradas problema tipicamente educacional. A solução pedagógica foi, entretanto, equivocadamente providenciada, mediante programas de educação compensatória, baseados no princípio do déficit linguístico e cultural. (Labov, 1978)

É curioso observar a respeito desse assunto que, no português brasileiro, construções com subordinadas, típicas da variedade padrão, apresentam ambigüida-

de, freqüentemente resolvidas na variedade não-padrão pelas construções denominadas relativização copiadora. Observem-se os casos, citados por Lemle (1978, p. 83-4):

- a. Estou procurando a toalha que ele disse que secou.
- b. Estou procurando a toalha que ele disse que ele secou.
- c. Estou procurando a toalha que ele disse que ela secou.

Outro trabalho interessante nesse aspecto derruba o mito, comum mesmo em discussões acadêmicas, de que não é adequado denominar dialeto às variedades do português brasileiro. Trata-se de estudo desenvolvido em Brasília por Bortoni-Ricardo (1984), que analisa um conjunto significativo de problemas de comunicação em entrevistas gravadas com migrantes da zona rural, radicados numa cidade satélite de Brasília.

Considerando as determinações rituais que incidem sobre a entrevista, tipo de técnica de levantamento de dados utilizada no estudo, levantam-se três características desse tipo de evento, relacionadas aos papéis sociais dos participantes, em termos de direitos e deveres: a posição assimétrica dos interlocutores, certa disposição para a convergência e a insegurança lingüística do informante. Nesse caso específico a situação é assimétrica: o entrevistador tem nível universitário, enquanto o entrevistado é analfabeto ou semi-alfabetizado. Além disso, cabe ao entrevistador a função dominante, pois é ele que tem o direito unilateral de fazer perguntas e introduzir tópicos.

A convergência lingüística é um processo de acomodação mediante o qual os interlocutores procuram minimizar diferenças, de modo tal que pode ser perfeitamente considerada uma estratégia de compreensão. Os esforços de convergência das partes interessadas não foram capazes de evitar, entretanto, muitos problemas de compreensão, derivados de diferenças dialetais nos níveis fonológico, gramatical e semântico, porque o enunciatário não se acha familiarizado com: "a) determinada regra fonológica que altera a forma de uma palavra conhecida; b) determinada variante gramatical; c) o significado que determinada palavra assume no dialeto do interlocutor e d) o objeto ou estado de coisas a que a palavra se refere." (Bortoni-Ricardo, 1984, p. 17)

É interessante acrescentar que, embora a situação assimétrica entre os interlocutores conduza a uma posição desvantajosa do informante, tanto do ponto de vista social, quanto da organização dialógica, houve esforços de convergência dos entrevistadores no sentido de minimizá-la, tornando a situação mais cômoda para o entrevistado. O que chama a atenção é que uma situação assim de desvantagem social só tende a agravar-se quando um indivíduo em situação assimétrica se defronta com um interlocutor que não se importe com as diferenças dialetais, ou não tenha consciência delas. Mais grave ainda é considerar que muitos, conscientes da assimetria, podem dela apropriar-se para exercer controle político: uma variante mais complexa de formulação de uma sentença, ou de seleção lexical, é, em geral, condição suficiente para se operar uma limitação no acesso à compreensão de um discurso.

Casos exemplares como os acima discutidos lembram-nos que os problemas de compreensão e interpretação dos discursos não se restringem aos textos escritos. As duas modalidades de linguagem apresentam diferenças decorrentes de diferentes

condições de produção. O discurso falado tende a incorporar fatores não-verbais, como os fenômenos de ordem suprasegmental, gestos e sinais faciais; já o discurso escrito não dispõe senão de recursos lingüísticos. Além disso, o discurso falado, diferentemente do escrito, apresenta simultaneidade de produção e recepção, em função da interação face-a-face entre os participantes, de que resulta participação maior do contexto situacional. Tanto os enunciados orais quanto os escritos possuem propriedades específicas, decorrentes do jogo interacional de imagens recíprocas que elaboram os interlocutores. (Pêcheux, 1988)

Esses fatores, separados ou em conjunto, exercem função importante na seleção dos recursos expressivos. Nem por isso, entretanto, as duas modalidades constituem conjuntos sistemáticos e distintos de propriedades formais, com limites intransponíveis. Pelo contrário, ao produzir enunciados orais ou escritos, o falante seleciona os recursos expressivos do mesmo sistema lingüístico, adequando-os às finalidades específicas da natureza da enunciação. Embora tais condições de produção impliquem importantes diferenças estruturais no resultado final, não parece aconselhável distinguir a compreensão de discursos escritos e discursos falados, como se fossem atividades verbais extremamente diversas. Deve-se levar em conta apenas que a compreensão dos diferentes discursos implicará aplicação de diferentes estratégias, de acordo com a estruturação determinada pelas condições de produção discursivas.

É comum, com base nessas diferenças, afirmar-se uma suposta contextualização da fala, em oposição à escrita, que seria descontextualizada. Tal autonomia contextual é, contudo, enganosa, já que ambas as modalidades pressupõem a existência de textos que, por sua vez, pressupõem a existência de contextos. Requerer-se-ão conhecimentos pragmáticos do mundo e dos usos da língua para a interpretação da linguagem tanto de ouvintes quanto de leitores (Marcuschi, 1988, p. 43). Por conseguinte, os procedimentos de exclusão, derivados da relação fundamental entre padronização e diversidade lingüística, aplicam-se independentemente da natureza oral ou escrita do discurso, embora seja lícito afirmar que é a força da institucionalização da modalidade escrita e o prestígio social daí decorrente que age como principal fator, regendo, inclusive, a seleção dos discursos orais possíveis.

O papel da compreensão no processo de leitura conduz, ao que parece, ao contexto social amplamente considerado, em que injunções ideológicas ganham o espaço mais privilegiado. Nas décadas de 1970 e 1980, quando o processo de ensino da língua materna recebeu espaço nas publicações e nos encontros científicos, reconheceu-se que, no bojo de uma crise maior, existia também uma 'crise de leitura' consubstanciada em deficiências reais do sistema de ensino, mais especificamente, no processo de alfabetização, na insignificância quantitativa de textos, na má qualidade do material, no emprego do texto artificial, muitas vezes funcionando como pretexto para o mero reconhecimento das letras, considerados antes sinais de um código, que signos de um verdadeiro sistema de representação. (Ferreiro, 1985)

Convertidas num importante espaço de discussão, constituem ainda a leitura e a compreensão conceitos que, como tais, correm sérios riscos de sofrer interpretações

ideológicas, se todos os aspectos envolvidos, alguns dos quais abordados neste trabalho, não forem devidamente equacionados. Quando refletimos a respeito de leitura e compreensão nossas suposições, que são, certamente, derivadas da posição que desfrutamos nas relações de poder, podem obscurecer todos os valores sociais e ideológicos engastados no processo. Conceitos, como norma, língua nacional, escrita, leitura, fazem parte de um universo unilateral de referência. Como tal devem ser enfocados num processo dinâmico de interpretação recíproca em que as diferenças sociais, étnicas, se diluam e passem a fundir-se numa reflexão cientificamente verdadeira.

CAMACHO, R. G. Reading: social aspects of understanding. *Alfa*, São Paulo, v. 36, p. 11-24, 1992.

- **ABSTRACT:** *This paper discusses the understanding act relating it to social and ideological processes as ways of restricting the access to reading.*
- **KEYWORDS:** *Understanding; reading; linguistic diversity; linguistic standardization; oral discourse, written discourse.*

Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1980.
- BAKHTIN, M. (Voloshinov, V. N.) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BENVENISTE, E. *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard, 1966.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Problemas de comunicação interdialetoal. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 78/79, p. 9-32, 1984.
- CAMACHO, R. G. O sistema escolar e o ensino da Língua Portuguesa. *Alfa*, São Paulo, v. 29, p. 1-7, 1985.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.
- FOUCAULT, M. *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, 1980.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- _____. *Language in the inner city*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1978.
- LEMLE, M. Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 53/54, p. 60-94, 1978.
- MARCUSCHI, L. A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, R., SILVA, E. T. (Org.) *Leitura: Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988. p. 38-57.

- PARRET, H. *Enunciação e pragmática*. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- PÉCHEUX, M. *Hacia el análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos, 1978.
- REY, A. Usages, jugements et prescriptions linguistiques. *Langue Française*, Paris, v. 16, p. 4-28, 1972.
- SOARES, M. B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R., SILVA, E. T. (Org.) *Leitura: perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988. p. 18-29.
- WOLFRAM, W., FASOLD, R. W. *The study of social dialects in American English*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1974.

DA LEITURA À PRODUÇÃO DO TEXTO: UMA MODALIDADE DE ENSINO DE REDAÇÃO

Manoel Luiz Gonçalves CORRÊA¹

- RESUMO: O presente artigo discute a relação entre leitura e produção de textos e apresenta uma modalidade de ensino de redação em termos da integração do uso diário da língua.
- UNITERMOS: Ensino de redação; leitura.

Leitura e produção de textos: apenas mais uma analogia?

A fim de tratarmos da relação leitura/produção de textos, partiremos de uma idéia bastante comum entre lingüistas, embora bastante controversa em sua utilização. Trata-se da idéia de que há um saber prévio ao uso da língua que estaria presente tanto no emprego exclusivo de construções gramaticais da língua como nas marcas sociais que vão caracterizar o seu uso, como também no sentido impresso no que se diz, e, de um modo mais geral, saber prévio também presente nas diferentes desenvolvimentos que os diferentes graus de intimidade com um certo uso lingüístico permitem.

É uma discussão freqüente se a anterioridade desse saber é da ordem das faculdades humanas (e, portanto, de certa forma, prévia ao próprio uso pois decorrente de uma disponibilidade natural de cada indivíduo) ou uma normatização social (contemporânea ao uso e um a *posteriori* em relação ao indivíduo), discussão que lembra, no interior dessa controvérsia entre lingüistas, o problema da anterioridade que se coloca para os teóricos da aprendizagem. Qual seria, por exemplo, para estes, a extensão de uma afirmação como a de que é com base em um certo padrão de estruturas mentais – identificadoras de uma etapa do desenvolvimento mental – que se parte de uma etapa do aprendizado para outra? O problema, como se vê, parece

1. Departamento de Lingüística – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Assis – SP.

não se restringir à Lingüística. Nosso interesse, porém, não é o de desenvolver neste trabalho as implicações dessa polêmica.

Ao tocarmos essa questão do saber prévio, estamos pretendendo lembrar uma espécie de consenso, presente nos estudos lingüísticos, quanto à existência e à atuação de diferentes modalidades de saberes prévios. Mais especificamente, estamos pretendendo chamar a atenção para o problema de se estabelecer a relação entre leitura e produção de textos tomando a leitura como simples anterioridade, como um *dado* definitivo, como um seguro ponto de partida.

Nossa preocupação se deve ao fato de que esse quase senso comum a respeito de uma bagagem prévia – em termos lingüísticos, cognitivos ou em ambos – tem permitido diversas operações analógicas que, mais do que estabelecerem uma relação específica entre os termos, só se sustentam ao atribuírem uma natureza para a própria questão da anterioridade.

Ao se propor, por exemplo, uma aproximação entre a comunicação oral e a comunicação escrita, vemos insinuar-se, como uma intromissão na reflexão, a questão da anterioridade: seria a linguagem oral o prévio a partir do qual se deveria pensar a aquisição da escrita? Sem nos deixarmos iludir pelo que pode parecer óbvio e procurando não entrar no mérito da validade ou não dessa aproximação, interessa-nos chamar a atenção para algumas conseqüências teóricas que uma tal analogia poderia acarretar. De imediato, apresentam-se pelo menos duas possibilidades: tratar esse prévio (no exemplo, a comunicação oral) ou com ênfase no indivíduo ou com ênfase no grupo. O que significa, nada mais, nada menos, decidir sobre onde localizar o problema da representação simbólica. Sabemos, porém, que resolvê-lo por um desses dois extremos é, ao mesmo tempo, traçar o limite entre duas grandes regiões teóricas. É optar por um tipo de abordagem que pode, por exemplo, enfatizar, mais ou menos, o trabalho com dados empíricos. É optar também, no nível da teoria lingüística, entre fazer uma lingüística da língua ou fazer uma lingüística da fala. É, finalmente, dar um estatuto à própria questão da anterioridade: é tomá-la ou como da ordem das faculdades humanas ou como da ordem das restrições sociais.

Como vemos, o estabelecimento de analogias com fins investigativos deve levar em conta os pressupostos que sustentarão, no nível teórico, cada um dos termos tomados como análogos. Essa seria uma forma de evitar a identificação, bastante corrente, de um saber prévio com uma simples anterioridade, tomada esta última até mesmo como uma constatação cronológica.

Da leitura à produção: um problema lógico?

É também a não consideração de tais pressupostos o risco que se corre ao se estabelecer uma analogia entre leitura e produção de textos. Embora não pretendamos insistir, de maneira explícita, na questão do saber prévio, acreditamos que, no decorrer

deste trabalho, a crítica que faremos a certo tipo de tratamento da relação leitura/produção de textos permitirá entrever, no tratamento que questionamos, os problemas até aqui apontados.

Para ficarmos em apenas um exemplo procuremos pensar na anterioridade que se assume e na associação subliminar que freqüentemente se faz entre um saber (previamente adquirido via leitura) e uma estruturação do texto tida como mais ou menos previsível que, estando vagamente presente na memória, entraria, no momento da produção, como um modelo para os novos textos.

A se adotar tal precedência, tratar de uma modalidade de ensino de redação que se definisse no caminho que vai da leitura à produção de texto seria, poder-se-ia pensar, refazer um percurso metodológico baseado no raciocínio lógico bastante conhecido, que é aquele que parte da análise para se chegar a síntese.

Esse percurso, se é facilmente aceitável, talvez o seja dada a força que se tem atribuído à questão de se desenvolver (no aluno, tendo o professor como o agente catalisador) a capacidade de raciocínio lógico, que, assim formulada, tem sido tratada como uma questão pedagógica.

Essa reflexão sobre a prática de leitura e de redação, baseada no movimento lógico que vai da análise à síntese, pressupondo desde um conhecimento gramatical básico até o princípio civilizatório – transformado em preceito didático – que recomenda o ensinar a ler por sua identidade ao ensinar a pensar, pode, na aplicação didática, encerrar-se inteiramente (e por vezes tem-se encerrado) numa perspectiva intelectualista acerca do texto e de sua leitura e produção.

Recurso metodológico (na estruturação de redações escolares), desenvolvimento da capacidade de raciocínio (como preocupação pedagógica), modelos de conhecimento [em certo tipo de abordagem lingüística – cf. Apresjan sobre modelos de leitura e produção de textos (1980, p. 80-2)]; temos, sob o mesmo ponto de vista lógico, diferentes manifestações de um mesmo processo de formalização de conteúdos de pensamento.

Como se vê, a leitura e a produção de textos, comumente entendidas como desmontagem e montagem de conteúdos de pensamentos formalizados, têm-se firmado como duas direções de uma mesma formalização lógica. Vale lembrar que as formas que engendram a articulação lógica do pensamento são tidas como formas puras, no sentido de que seriam munidas de propriedades como a univocidade e a não-ambigüidade, não comportando, portanto, sequer nas juntas desses membros lógicos, nenhuma possibilidade de acúmulo ou interferência de sentidos não-previstos.

Sempre que alicerçada por tais pressupostos, a reflexão sobre esses temas deixa de lado justamente as infiltrações de sentido que, constantes e de várias naturezas, minam incessantemente o ideal de reprodução da formalização lógica nas desconstruções e reconstruções formais.

Assim, na batalha por ensinar a pensar, supõe-se eliminar, pelas junções sem emendas da articulação lógica do pensamento, as particularidades próprias aos rejuntamentos, às reordenações, aos saltos, aos retornos e às antecipações sempre

presentes quando se trata de dar conta dos fatos de sentido. Mesmo se num momento seguinte essas sobras são objeto de reabsorção por acréscimo, a natureza atribuída por primeiro ao material com o qual se julga lidar – o pensamento em sua forma inteiriça, sem fendas – permanece inalterada.

A produção de textos orientada por uma tal concepção traz como obsessão a descorporificação da forma. Nesse sentido, ao se dar independência a um arcabouço formal como estruturador do texto, saciando o fluxo de sentidos pelo que se supõe como uma pura articulação do pensamento, enfatiza-se o estancamento dos humores de todo um conjunto de condições – não simplesmente definíveis pela condição humana da racionalidade – que regulam o aparecimento e a imposição de uma certa forma ao texto. Recuando no seu mister de moldar sentidos em favor de ajustar raciocínios, os textos passam a se definir menos por seus corpos específicos do que por uma reprodução estrutural mais ou menos constante.

Se didaticamente esse tipo de reprodução é defensável, é talvez porque já se tenha convencionado um certo grau de mestria como o suficiente para permitir o entendimento. A partir daí, tudo caberia ao estilo de cada um. Com esse acréscimo – acredita-se – estaria garantida uma personalidade ao texto, ainda que baseada numa concepção de estilo em que este não se singulariza no produtor mas, ao contrário, isola o produtor – sua história e sua afetividade – de sua produção, uma vez que, concebido como posterioridade, o estilo passa a restringir-se à atribuição de um colorido pessoal no momento tido como próprio de cada um se dar à própria sorte em sua produção. Dentro dessa perspectiva, corre-se o risco, constantemente comprovado, de se produzir em série apenas arcabouços formais mais ou menos aparentados.

A esse tipo de produção, cuja rigidez formal deve ser questionada, está ligado, portanto, um conjunto de pressupostos acerca do ensino de redação, de leitura e, especialmente, acerca do que se ensina quando se ensina a ler e escrever.

Como transitar da leitura à produção?

Quanto à proposta de se transitar da leitura à produção de texto, ela constitui, sem dúvida, uma possibilidade de se conceber o ensino de redação, embora nem sempre seus defensores tenham ido muito além da recomendação de se desenvolver o gosto pela leitura – e aqui já se teria uma concepção particular de leitor –, permanecendo ainda pouco clara a maneira de se conceber essa modalidade de ensino de redação.

Perseguindo a configuração de uma tal modalidade de ensino de redação, podem-se ensaiar, entre outras, duas hipóteses: a primeira é aquela que proporia a passagem da leitura à produção como uma possibilidade sem entraves e aplicável a qualquer tipo de produção de texto; a segunda é aquela que proporia essa passagem

apesar de não considerá-la como natural, direta e sem entraves. É esta segunda hipótese a que adotaremos aqui e que procuraremos exemplificar.

Ao assumir a não-naturalidade da passagem da leitura à produção, evitamos dois pressupostos que consideramos bastante problemáticos e que estão presentes na perspectiva que negamos: o primeiro pressuposto é o de partir de uma concepção particular de leitor baseada na pressuposição de que compreensão de mundo se prende a contato com textos escritos, e o segundo pressuposto é o de assumir como natural a passagem entre o exercício da leitura e a produção de textos.

Uma variante da perspectiva que negamos é o exercício da reprodução de textos, quando se propõem os dois momentos – o da leitura e o da produção – como bem definidos e isolados, mesmo que não-independentes. Acreditamos, ao contrário, que o momento da leitura envolve, por parte do leitor, a intromissão de procedimentos de produção, da mesma forma que o momento da produção é também um momento de releitura.

Assim, a proposta a ser aqui desenvolvida pretende, ao recusar o espontaneísmo na passagem da leitura à produção de texto, evitar a assunção de uma entidade 'leitor' pré-concebida, uma espécie de livre passageiro no suposto trânsito natural entre leitura e produção de texto. Além disso, nossa proposta pretende ser uma alternativa em relação à idéia de que o trabalho com leitura e produção de textos deve-se preocupar apenas com a estruturação clássica baseada na composição de um arcabouço formal mais ou menos fixo (elaboração talvez menos requisitada no ato da leitura do que no ato da produção de textos).

O desenvolvimento desta proposta obedecerá, então, aos seguintes passos:

- apresentação de três textos, cuja escolha determinará uma definição particular de *texto*, de *leitura* e de *leitor*;
- abertura de um leque de leituras possíveis para esses textos;
- esboço de produção de um texto, estabelecimento de um arcabouço formal e crítica a esse modo de produção;
- observações finais acerca de um modo de relacionamento entre leitura e produção de textos que se contraponha à idéia de que constituem dois momentos isolados entre os quais se estabelece uma relação de causalidade.

Os textos escolhidos

Tomando por base, como afirma Abaurre (1988, p. 89), a idéia de que a produção escrita ocupa diferentes espaços sociais, como, por exemplo, o da literatura e o dos registros burocráticos, proporemos, para nossos objetivos, a radicalização do papel desses espaços sociais. Como mostra a autora, esses espaços sociais definem tipos de produtores de textos, como o escriba da escrita cartorial. Estendendo esse papel de determinação também aos vários tipos de textos para leitura, podemos admitir

como textos produzidos nas diversas dimensões desses espaços sociais quaisquer produções culturais que se dêem à leitura, ainda que não na forma de textos escritos. Assim, por exemplo, ao lado da produção de textos religiosos no espaço social delimitado pela oposição religiosa básica entre o que é divino e o que é humano, pode-se pensar também na própria concretização arquitetônica desse espaço – os templos – como texto passível de leitura. Também o espaço de um bar, que, a seguir, estaremos tomando como nosso “Texto B”, é um exemplo dessa extensão da noção de texto. E assim para as diferentes produções culturais.

Pensando nisso, tomaremos três textos de diferentes tipos, a cada um dos quais proporemos leituras para, no final, definirmos uma modalidade de produção. Os textos foram colhidos ao acaso, em diferentes locais e épocas, não se caracterizando, portanto, sua coleta como previamente destinada à reflexão a que estamos nos propondo.

Texto “A”

O texto “A” foi colhido na Catedral Metropolitana “Basílica Menor” Nossa Senhora da Glória de Maringá, estado do Paraná, em dezembro de 1987.

Bom senso

Precisa-se de bom senso para não se cair no ridículo

Com referência a roupas, seria muito ridículo ir a uma piscina de pijama ou camisola... É ou não é?

Ir para o trabalho com trajes à rigor e jóias rutilantes... Ir à escola de biquíni ...

Ridículo, não é?

Pois bem, para cada local há modas diferentes. Seria de mau gosto e mesmo inconveniente alguém vir à igreja com roupas decotadas, vestidos sem costas, enfim, impróprias para participar do “Sagrado Banquete”.

Você precisa ser coerente!

Certo?

Texto “B” = Um bar

Como adiantamos acima, o Texto “B” é uma daquelas produções culturais que, passíveis de leitura, não se apresentam, porém, na forma de textos escritos. Recorremos aqui a uma produção cultural cujo conhecimento é amplamente compartilhado: um bar. Nosso Texto “B” é, portanto, uma evocação do cotidiano das cidades e lugarejos, e dispensa qualquer descrição, bastando apenas imaginar o formato de um BAR na sua concepção mais simples: um balcão com exposição de doces e, na parede, garrafas dispostas em prateleiras.

Texto "C"

O texto "C", ou melhor, os textos reunidos em "C" são razões sociais expostas em muros ou nas fachadas dos prédios à maneira de propagandas de rua, encontradas na cidade de Assis (SP) no primeiro semestre de 1990.

- C. 1 BRECAR = razão social e texto de propaganda de fachada de oficina mecânica de freios para carro.
- C. 2 BALAIO = razão social e texto de propaganda de fachada de um pequeno mercado de hortaliças. Ao lado da razão social, aparecem no mesmo prédio outras chamadas: HORTALIÇAS SEM QUÍMICA e PRODUZIMOS PARA VENDER BARATO. O próprio telhado do prédio lembra o trançado de um balaios.
- C. 3 CADU CAR = razão social e texto de propaganda de fachada de uma loja de peças para autos.
- C. 4 BAR E PASTELARIA 100 NOME = razão social e propaganda de fachada.
- C. 5 FUNICAR: FUNILARIA E PINTURA = razão social e propaganda de fachada.

Uma modalidade de ensino de redação

A indiferenciação com que denominamos 'textos' aos três fragmentos culturais apresentados já denota uma concepção de texto. Admitimos, portanto, como sendo texto qualquer fragmento de cultura a partir do qual se pode atribuir um sentido previsto ou não por seu(s) autor(es). Acrescente-se a essa concepção de texto que a concepção de leitura que adotaremos partirá do princípio de que elaborar uma leitura é já produzir um novo texto.

Como uma determinação a mais, é bom lembrar que cada um dos textos representa um registro histórico e cada nova leitura representa uma tentativa de apreender, de uma forma própria, esses vários registros. É nesse sentido que se pode dizer que todo texto prevê um leitor, mas não como se fosse um simples decifrador que executasse o seu mister de uma vez para sempre. Pelo contrário, o leitor é, em relação ao texto, uma figura no tempo – já prevista desde a concepção do texto, mas deixada em aberto como uma incrustação no jogo das formas enunciativas do próprio texto – e que pode – dado seu poder de futuro em relação ao texto já produzido – reafirmar ou refazer sentidos. Eis, portanto, um princípio formal de remissão a textos já produzidos.

A partir dos três textos, que poderiam ser pensados como pertencentes a um mesmo espaço urbano, vamos começar por levantar uma série de impressões que cada um deles poderia causar. No que se refere ao texto A, poder-se-iam levantar, por exemplo, as seguintes impressões (entre outras, naturalmente, e não necessariamente antagônicas):

- respeito
- tradição
- moral
- hipocrisia
- apego ao passado
- falsa moral

- seriedade
- lógica
- sensatez
- boas maneiras
- sociabilidade
- regras sociais
- traz a crença
- representação
- costume (convenção)
- racionalização
- ritual religioso
- estreiteza cultural
- imposição social
- traz uma ideologia

Para o texto B, poder-se-iam levantar outras impressões:

- lucro
- comércio
- mágoas
- alegria
- sede
- fome
- apelo do prazer
- satisfação de necessidades práticas (comprar fósforo, por exemplo)
- passeio
- prêmio
- apelo da cor
- apelo da forma
- apelo da figura
- apelo da disposição dos produtos
- apelo do sabor
- satisfação de necessidades ou resposta a apelos estéticos

Para os textos reunidos em C, poder-se-iam propor:

- comércio
- lucro
- propaganda
- jogo de palavras

Como vemos, tanto o texto escrito no contexto religioso (texto A), como figuração cultural do que seja um bar (texto B), como o texto escrito no contexto da propaganda de rua (textos reunidos em C), suscitam várias impressões.

Pode-se, então, dizer que mesmo um conjunto mais ou menos difuso de impressões a respeito de um texto constitui já uma primeira leitura. Da mesma forma, essa produção, ainda que difusa, de impressões é também uma primeira produção de texto.

No entanto, especialmente quando precisamos, por alguma razão, transmitir a alguém um tal conjunto de impressões, ou seja, sempre que precisamos transmitir a alguém nossa leitura acerca de algum fragmento de cultura, somos levados a elaborar melhor essa leitura, isto é, somos levados a reelaborar nossa primeira produção de texto.

Como dissemos anteriormente, procedimentos de produção e procedimentos de leitura de texto caracterizam-se pela intromissão recíproca. Em ambos os casos temos a construção de um espaço de interlocução: temos um interlocutor (conhecido ou imaginado), temos uma língua comum, dominamos dessa língua uma variedade, representamos para esse interlocutor um papel social. Por sua vez, esse

interlocutor também representa um papel social para o seu outro, configurando-se, enfim, uma série de restrições que, sob a aparência de paradoxo, é o que permite a comunicação.

Mas, ao produzirmos nosso texto, podemos fazê-lo como um texto oral ou como um texto escrito. Sabemos que a fala admite idas e vindas, retificações e, por isso, o que consiste em uma apreensão impressionística de um texto pode continuar a prescindir de qualquer rigor formal estranho a essas possibilidades da fala quando se transmite uma leitura por meio da oralidade. O que era, porém, uma apreensão impressionística passa a pedir a elaboração formal própria da escrita, se o espaço social impõe o texto escrito como forma de comunicação. Num caso ou no outro, o texto que possibilitou a leitura estará sempre presente. Essa remissão (explícita ou não) ao texto-base é um princípio que condiciona qualquer produção (cf. p. 31, nossas observações sobre leitura e leitor).

Como nosso objetivo aqui, no que se refere à produção, é a redação, deixaremos de lado a produção de textos orais.

Retomemos. Estabelecida aquela série de impressões acerca do texto, e procurando tratar esse conjunto como uma leitura passível de se produzir, passamos a selecionar dentre as nossas impressões aquelas que parecerem melhor adaptar-se aos nossos objetivos e ao nosso interlocutor. É o momento de tomá-las uma a uma ou agrupadas, como argumentos.

Assim, na transmissão de nossa leitura de um texto, quando enunciamos uma daquelas impressões, sempre a enunciamos como um argumento. Depreendido por nossa leitura, um tal argumento é justificável não só em relação à organização interna do texto lido, como também em relação ao que esse texto recebe de sua exterioridade – no exato sentido de que uma afirmação atribuída ao texto lido não se justifica necessariamente por sua presença literal no texto. Esses fatores que não se restringem à estrutura interna, ao abrirem o texto para diferentes leituras, possibilitam, desse modo, diferentes construções argumentativas quando da transmissão dessas leituras. O contexto em que é posto para leitura, a pessoa que lê etc., são exemplos de fatores que abrem para uma variedade muito grande de leituras e, portanto, de construções argumentativas, embora esses fatores raramente sejam objeto de atenção especial no momento da produção de textos escritos.

Tomemos o texto A como nosso texto-base. A ele procuraremos aplicar uma leitura que possamos transmitir por meio de um texto escrito. Nosso objetivo será o de convencer um interlocutor imaginado a respeito da validade dessa leitura. Construiremos nosso texto escrito partindo da construção canônica de um arcabouço formal, isto é, de um alicerce.

Para tanto, não nos esqueceremos de que os argumentos a serem utilizados: não podem ser contrários entre si; devem obedecer a uma certa ordem (argumentos mais fracos no começo, argumentos mais fortes para concluir, por exemplo); devem constituir uma série coerentemente articulada, isto é, devem, no conjunto, tender para uma direção argumentativa dominante, cuidando para que nem a escolha nem a seqüência dos argumentos sejam contraditórias.

Suponhamos, então, como definidas:

– direção argumentativa dominante: você, meu suposto leitor, a exemplo do que pude ler no texto A, deve convencer-se de que está havendo um grande declínio dos valores morais em nossa sociedade;

– escolha dos argumentos (ainda no nível das impressões): respeito, tradição, moral etc.;

– ordem dos argumentos: determinar qual seria a ordem mais convincente para o interlocutor imaginado. Por exemplo: tradição → respeito → moral (= como o mais forte);

– articulação dos argumentos: encadeamento em seqüência inteligível, não-contraditória, respeitando a orientação argumentativa dominante (= a perda dos valores morais).

Note-se que o texto A, nosso texto-base, solicita de seu leitor um engajamento em relação às idéias que expõe. *Grosso modo*, ele solicita um engajamento ideológico. Assim, o leitor que se engaja na defesa do paradigma da tradição terá que defender, em seu próprio texto, o engajamento ideológico com as tradições, a doutrina, a moral etc. Esse fato não exclui, porém, a presença de outros argumentos em seu texto, uma vez que o engajamento ideológico é matizado (admite certo tipo de contradição) e nunca puro. O que, nessa escolha, não pode ocorrer é uma contrariedade frontal como, por exemplo, entre defender a manutenção da tradição e, ao mesmo tempo, argumentar contra ela.

Estaria tudo aparentemente resolvido para a leitura que acabamos de transformar num esboço de texto escrito. Ocorre, porém, um problema. Da maneira como desenvolvemos e estruturamos esse exemplo de leitura, tem-se a impressão de que qualquer pessoa poderia fazer um arcabouço formal a esse aparentado e ter-se-ia, assim, uma fórmula mágica de produção fácil de textos.

Vamos aproveitar o próprio texto-base. O que esse texto traz acerca do uso adequado dos trajes, ligando esse uso aos vários contextos, é, se podemos usar essa expressão, uma verdade cultural. Ninguém se arriscaria a negar que não se vai à escola de biquíni. É um exemplo extremo, mas isso que podemos chamar de uma padronização em relação à vestimenta poderia ser também chamado de 'amoldamento' no que estamos discutindo sobre a construção do arcabouço formal do texto.

Ao formalizarmos nossa leitura por meio de um texto escrito, seguindo um arcabouço formal fixo, corremos o risco de enrijecer nossa capacidade criativa – da mesma forma que já temos que admitir um certo enrijecimento no cumprimento das 'formalidades' sociais, como, por exemplo, a impossibilidade tida como absolutamente 'natural' de se ir à escola de biquíni.

Recorramos aos textos B e C.

No texto B, se pensado como um quadro, o bar poderia ser dividido por uma linha horizontal imaginária em duas partes: na parte superior, ver-se-ia a prateleira, as garrafas, queijos, mortadelas, canetas, cigarros etc.; na parte inferior, teríamos o balcão com vidro, onde em geral ficam expostos os doces.

Para quem se fixa na parte superior, isto é, para o adulto cujo campo de visão abarca o espaço situado acima do balcão, há um apelo dirigido à **satisfação de necessidades práticas** (comprar uma caixa de fósforos, algo para comer ou para beber). Não há propriamente dúvida quando um adulto opta por comprar um pão ou uma caixa de fósforos. No entanto, para quem olha para a parte inferior do balcão, o que aparece são as cores, as formas, as figuras, a disposição dos doces e, portanto, aparece um tipo de apelo que requer uma apreciação antes de tudo estética. Prova disso é que é comum as crianças rejeitarem um doce assim que o experimentam. É a variedade das ofertas e o esforço requerido numa apreciação desse tipo o que justifica que a dúvida então se instale.

Pensemos, finalmente, nos textos reunidos em C.

Há, nesses textos, tentativas de alcançar o máximo de expressividade possível. Nada de novo: trata-se de textos de propaganda. Mas de que ordem são essas tentativas? Podemos adiantar que não são, como no caso do BAR, apelos estéticos pela cor, forma, disposição, pois são propagandas bem rústicas. Trata-se, neste caso, de puro jogo com a linguagem.

Em 'BAR E PASTELARIA 100 NOME' temos o jogo gráfico do numeral 100 com a preposição SEM. Note-se que o substantivo singular implica que o numeral seja simplesmente um substituto fonético da preposição. Assim sendo, a razão social desse bar só pode ser lida como SEM NOME. Se tivéssemos o substantivo no plural 100 NOMES, obteríamos o mesmo substituto fonético da preposição com o sentido de SEM NOMES, isto é, SEM NENHUM NOME ou SEM NOME e ganharíamos, ao mesmo tempo, uma outra possibilidade semântica, resultando como sentido o de uma PLURALIDADE DE NOMES: CEM ou INUMERÁVEIS. Porém, mesmo com o substantivo no singular, esta última interpretação é possível, já que a categoria de número pode ser considerada, no caso, como uma marca implícita que, apresentando-se apenas no numeral (cf. verbete 'numeral' em Câmara Jr., 1978, p. 178-9), é não-reduntante no interior do sintagma.

Em BALAIO, há uma conjunção do nome com o tipo de telhado do estabelecimento – lembra o trançado do balaio – e com os outros letreiros: 'Hortaliças sem química', 'Produzimos para vender mais barato'. É uma conjunção semântica, em que a produção artesanal é o elo que permite pensar em 'campo', 'hortaliças', 'sem química', numa série que vai dar no objetivo final e aparentando, a designação do próprio estabelecimento: BALAIO.

Quanto aos letreiros BRECAR, CADU CAR, e FUNICAR, temos o empréstimo ao inglês da palavra CAR usada aqui como um falso sufixo verbal. É, na verdade, um duplo aproveitamento da palavra numa composição de siglas:

– ora essas siglas devem ser lidas como palavras formadas por dois radicais: BRE(C) [remissão ao tipo de serviço por meio do radical abreviado de 'breçar'] + CAR [no seu sentido primitivo]; CADU (C) [provável remissão ao nome abreviado do proprietário do estabelecimento] + CAR [no seu sentido primitivo]; FUNI(C) [remissão ao tipo de serviço por meio do radical abreviado de 'funilaria'] + CAR [no seu sentido primitivo];

– ora devem ser lidas como palavras formadas por aquela falsa sufixação, resultando, por um lado, BRECAR e CADUCAR que, aí, reencontram as suas formas primitivas na língua, apagando a ilusão de sufixação; e, por outro lado, FUNICAR, que, se não tem correspondente na língua, pode ao menos sugerir.

Esses vários efeitos presentes nos textos reunidos em C são conseguidos a partir de uma exploração dos recursos semânticos da língua e, ainda que não fujam do trivial, mostram uma preocupação em dar aos textos um alcance de sentido não meramente informativo.

Voltemos, então, ao esboço de texto-escrito, feito a partir da leitura de nosso texto-base.

Tudo que podemos trazer a partir dos efeitos estéticos do texto B e dos jogos de palavras dos textos reunidos em C é concluir que aquele nosso arcabouço formal, construído a partir daquela seqüência de etapas, resultaria numa produção muito pobre. Nada há em nosso esboço que se traduza em informação estética.

Como modo de dar corpo a esses efeitos estéticos, uma possibilidade seria a escolha de palavras e construções que buscassem – a exemplo do balcão de doces de um bar – avivar em nosso interlocutor imaginado aquelas sensações de cor, de forma, de disposição estética. É preciso sempre procurar dar voz à sintaxe que empregamos, no sentido de reabrir, para o nosso interlocutor, o caminho das ligações de sentido, das analogias, das oposições, das transferências, em relação ao que tratamos. Tanto que, ao invés de se propor uma fase própria para se confeitar o texto tendo como base um arcabouço formal, melhor seria imprimir ao texto, desde o início, um vigor semântico capaz de explorar o sentido daquelas ligações formais tidas apenas como ligações lógicas. Em outras palavras, não deve haver um momento próprio para se subverter o que seria um arcabouço formal fixo. Se é absolutamente pacífico que o texto deve manter a coerência, não é menos importante que ele tenha a *sua* coerência, isto é, que se singularize em relação a todas as outras produções, ainda que retome, que decalque ou que rompa, que experimente.

É claro que, ao buscarmos esses efeitos, estaríamos dando ao nosso leitor aquelas pistas que a cada um de nós, pessoalmente, pareceriam melhor adequar-se a um propósito específico mas que, na maioria das vezes, acabariam por ser bastante previsíveis. Mas isso não nos deve preocupar. Buscávamos distanciar-nos do arcabouço formal para não cairmos numa receita igual para todos. Propusemos, então, abraçar a ilusão de emitir sinais próprios, por nós criados, ainda que conscientes de que, para que nosso interlocutor neles se reconheça, de alguma forma esses sinais devam ser compartilhados.

Para finalizar, queremos lembrar apenas que, se neste trabalho nos sentimos à vontade ao negar uma receita tão antiga como a da repetição de uma estruturação clássica na produção de textos, é também porque os ingredientes necessários a essa produção estão disponíveis num receituário ainda mais antigo, o *uso diário da língua*. É no uso diário da língua que estão disponíveis os recursos de que necessitamos, desde que nos ocupemos dele, que joguemos (brinquemos mesmo) com ele, como os

comerciantes parecem conseguir fazer com relativa facilidade para o que lhes interessa.

Observações finais

De tudo que dissemos, gostaríamos de destacar os seguintes pontos:

– o estabelecimento de analogias com fins investigativos, no caso, a analogia entre leitura e produção de textos, deve levar em conta os pressupostos que sustentam cada um dos termos tomados como análogos. A produção de um texto não se resume, como procuramos demonstrar, na elaboração de um arcabouço formal, como simples revelador de uma estrutura de raciocínio, decalcada no exercício prévio da leitura;

– os procedimentos que valem para a produção de textos podem valer, com o sinal das posições interlocutivas trocado, para a leitura, ressalvando-se que leitura e produção de textos não são dois momentos isolados. A expressão DA LEITURA À PRODUÇÃO DO TEXTO, que dá título a este trabalho, deve ser lida, portanto, como trânsito, passagem, e não como uma seqüência de etapas. Como dissemos, há, no momento da leitura, a intromissão de procedimentos de produção, da mesma forma que o momento da produção é também um momento de releitura. Nesse sentido, podemos retomar, para o problema que nos ocupa, a afirmação de que um texto nasce do outro. Em outras palavras, não há texto produzido sem produção de leitura;

– da mesma forma que se exige de uma leitura em particular que ela seja consistente, é preciso construir um arcabouço formal argumentativamente coerente ao se produzir um novo texto. Prioritariamente, porém, a busca da forma apropriada de um texto deve consistir em uma preocupação estética, com força, inclusive, para subverter – e não apenas recheiar – qualquer esboço formal prévio, do mesmo modo que toda leitura, além de consistente, deve ser criativa;

– a busca dessa forma apropriada do texto deve arregimentar recursos nos usos diários da língua.

CORRÊA, M. L. G. From reading to the text production: a way of teaching writing. *Alfa*, São Paulo, v. 36, p. 25-38, 1992.

■ *ABSTRACT: This paper discusses the relationship between reading and text production, and presents a way of teaching writing integrating the use of everyday language.*

■ *KEYWORDS: Teaching writing; reading.*

Referências bibliográficas

1. ABAURRE, M. B. A propósito de leitores e de escribas. *Jornal da Fundação para o Desenvolvimento da Educação*, Idéias 3, 1988.
2. APRESJAN, J. D. *Idéias e métodos da lingüística estrutural contemporânea*. Trad. de Lucy Seki. São Paulo: Cultrix, Fundação de Desenvolvimento da UNICAMP, 1980.
3. CÂMARA, Jr., J. M. *Dicionário de lingüística e gramática (referente a Língua Portuguesa)*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

Bibliografia consultada

- BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral*. Trad. de Maria de Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1983.
- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna (aprenda a escrever, aprendendo a pensar)*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1980.
- GENOUVRIER, E., PEYTARD, J. *Lingüística e ensino do português*. Trad. de Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1974.
- HALLIDAY, M. A. K., HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva sociolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.
- LAPA, M. R. *Estilística da língua portuguesa*. 2. ed. Lisboa: F. Franco, s.d.
- MAINGUENEAU, D. *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours: problèmes et perspectives*. Paris: Classiques Hachette, 1979.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento (as formas de discurso)*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- OSAKABE, H. *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Kairós, 1979.
- PÊCHEUX, M. *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod, 1969.
- PÉCORA, A. *Problemas de redação*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

ASPECTOS DA COESÃO E DA COERÊNCIA NA LEITURA DE *O PRÍNCIPE* DE NICOLAU MAQUIAVEL

Arnaldo CORTINA¹

- RESUMO: O propósito do trabalho ora apresentado consiste na observação de dois elementos de coesão, a referência e a seqüencialidade, e um elemento da coerência, a contextualização, no processo interpretativo de três capítulos de *O Príncipe* de Nicolau Maquiavel. Sempre que se referir à leitura, este artigo estará entendendo-a como uma interação de sujeitos ideologicamente determinados.
- UNITERMOS: Leitura; coesão; coerência; referência; seqüencialidade e contextualização.

Introdução

Este trabalho pretende ser um exercício de livre pensamento, uma reflexão sobre um discurso escrito bastante polêmico e ainda tão moderno chamado *O Príncipe* (Maquiavel, 1979), pois, embora tenha sido escrito no início do século XVI, parece ser o livro de cabeceira de muitos "príncipes" da atual política brasileira.

Essa obra de Maquiavel suscita muitas controvérsias ainda hoje, porque é considerada precursora da teoria do Estado. Na verdade, sua estrutura corresponde à de um manual que pretende mostrar aos príncipes da época como conquistar e governar seus territórios. *O Príncipe* é dedicado à Lorenzo II, da família Médici, que havia, em 1512, reconquistado Florença, cidade natal de Nicolau Maquiavel. Em função de sua exposição bastante contundente sobre a maneira de se obter e conservar o poder e em função da máxima "Os fins justificam os meios", atribuída a Maquiavel, surgiram modernamente os termos *maquiavelismo* e *maquiavélico*; este para designar o sujeito astuto, velhaco, ardiloso, e aquele para denominar a política desprovida de boa fé, o procedimento astucioso, a perfídia.

1. Departamento de Letras Vernáculas – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP – 15055 – São José do Rio Preto – SP.

Nosso intuito, porém, não será ainda uma análise de todo o texto de Maquiavel. *O Príncipe* é dividido em vinte e seis capítulos, cada um com um título específico. Esses capítulos, por sua vez, podem ser distribuídos em cinco grandes grupos que desenvolvem diferentes aspectos da organização do Estado proposta pelo autor. Caberá a nós discutir o segundo grupo, correspondente aos capítulos XII, XIII e XIV, que trata da organização militar.

Será, portanto, a partir desses três capítulos que procuraremos discutir alguns aspectos da coesão e da coerência textual. Não pretendemos aqui um exercício minucioso de cada um dos elementos de coesão, porque pensamos não ser essa a função da análise em lingüística textual. Cabe à lingüística teórica observar e investigar os diversos mecanismos de coesão textual para que possa construir um corpo completo para suas hipóteses e seus princípios, pois é isso o que a insere na ciência da linguagem. Uma análise deve partir do texto e, enquanto tal, explorar os mecanismos coesivos mais relevantes de sua construção, de sua textura. Quanto ao aspecto da coerência, temos a registrar, inicialmente, que esta se dá a partir do momento em que o leitor descobre uma continuidade de sentido entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto. Portanto, ao abordarmos a coerência em Maquiavel, como nossa investigação também é uma leitura, estaremos penetrando no universo da crença e da cultura.

Por outro lado, parece-nos inevitável que, no desenrolar do trabalho, venhamos a discutir nossa posição frente ao estudo da coesão e da coerência para a análise do discurso. Essa possível discussão teórica, porém, está intimamente ligada às observações que pudemos levantar a partir do estudo do texto em si. Nosso mergulho numa prática discursiva, o texto maquiavélico, leva-nos a certas considerações teóricas, e não o contrário.

No aspecto formal, este trabalho será desenvolvido em três partes. Na primeira trataremos da coesão, na segunda da coerência e na terceira proporemos uma conclusão, como síntese do que foi apresentado nas duas partes anteriores.

I. Aspectos da coesão

Um dos elementos de estruturação lingüística bastante importante no texto de Maquiavel é, sem dúvida, a perspectiva da enunciação, isto é, a relação estabelecida entre o enunciador, aquele elemento do discurso representado por uma primeira pessoa, e o enunciatário, outro elemento do discurso, a que corresponde uma segunda pessoa. Assim, *O Príncipe* é escrito por um EU, representação discursiva da projeção do autor, que se dirige a um TU, representação discursiva da projeção do destinatário do texto, no caso, o príncipe. É, portanto, através do estabelecimento desse diálogo entre EU e TU que podemos examinar o primeiro elemento de coesão fundamental na estruturação do texto de Maquiavel: a referência.

Segundo Brown & Yule,

o tradicional ponto de vista semântico sobre referência é aquele no qual a relação de referência é fixada entre expressões em um texto e entidades no mundo, e aquele da co-referência entre expressões em diferentes partes de um texto.² (1983, p. 204)

Mais adiante irão acrescentar um aspecto que consideram de muita importância para o conceito de referência do ponto de vista da análise do discurso: a referência bem-sucedida.

A referência bem-sucedida depende da identificação do ouvinte, com o propósito da compreensão da mensagem lingüística corrente, do referente pretendido pelo falante, com base na expressão de referência usada. (1983, p. 205)

Dessa forma pode-se destacar a relevância, na textura de *O Príncipe*, da relação entre enunciador e enunciatário, assim como de outras referências a que ele se reporta.

É necessário discutirmos ainda o conceito de referência exofórica e endofórica. Segundo Fávero (1989), a referência exofórica não se dá propriamente fora do texto, como classicamente tem sido colocado pelos pesquisadores em lingüística textual, pois não há referência que não esteja inserida no próprio texto. Assim, o TU a que o enunciador de *O Príncipe* se refere não constitui uma referência exterior ao texto, antes, pelo contrário, está inteiramente associada ao discurso, pois é a ele que está dirigido. O fato de o leitor ter como representação desse TU a figura do príncipe Lorenzo II ou então um possível leitor projetar a si mesmo ou a outra pessoa nesse pronome pessoal, não invalida a afirmação de que a referência é interiorizada no texto. Podemos dizer até que é na projeção de uma infinidade de possibilidades de preenchimento da 'casa vazia' que representa o pronome que reside um dos pontos de polêmica e do valor literário dessa obra de Maquiavel.

Outro aspecto curioso da referência de primeira e segunda pessoas em *O Príncipe* reside na mistura que se estabelece entre a forma de singular, EU, e a de plural, NÓS. Já a segunda pessoa, além da alternância entre TU e VÓS, em muitos casos, é substituída pelo nome *príncipe*, que constitui uma referência em terceira pessoa: o ELE.

A utilização da forma singular e plural para a primeira pessoa não obedece a nenhum critério preestabelecido, pois, se observarmos o início do capítulo XII veremos que, enquanto no primeiro período é utilizado o pronome no singular (Tendo eu falado), o segundo já se inicia por um verbo com desinência número-pessoal de plural (*dissemos*). Logo em seguida, no quarto e quinto períodos desse mesmo capítulo, novamente retorna à forma singular através do emprego dos verbos 'referir-me-ei' e 'direi'. Pensando que pudesse ser um problema de tradução, consultamos o texto original em italiano e verificamos que essa mesma confusão está ali atestada (*Noi*

2. Esta e todas as outras referências em inglês deste trabalho foram por nós traduzidas.

abbiamo detto – Machiavelli, s.d., p. 110). Embora não se repita no resto do capítulo XII e nos outros dois que selecionamos para este trabalho, não deixa de ser o registro da flutuação entre uma marca de maior apagamento do sujeito enunciador (NÓS) e sua exposição explícita (EU). O emprego do pronome em primeira pessoa reforça o aspecto didático que assume o ‘manual de exercício do poder’ que Maquiavel pretendeu escrever.

Da mesma forma, e no mesmo capítulo, o décimo segundo, aparece um pronome de segunda pessoa do plural (Deveis saber então) como referência ao príncipe leitor, quando o uso comum consiste na utilização da forma singular (TU). Mais uma vez os originais em italiano confirmam a ocorrência dessa diferença de marca referencial (*Avete dunque a intendere* – Machiavelli, s.d., p. 115). Não há uma explicação lógica para esse fato como também para o anteriormente apontado. Apenas poderíamos observar que essa ocorrência isolada do emprego pronominal pode reforçar a maneira como o enunciador se dirige ao enunciatário, pois a forma TU é menos formal e respeitosa em italiano que o VÓS. A eliminação do tratamento cerimonioso entre o autor e o príncipe pode querer eliminar a distância entre eles, como se fosse um mestre falando a um discípulo.

A referência em terceira pessoa assume características diferenciadas no desenrolar dos três capítulos em questão. Em alguns momentos o autor utiliza o termo ‘príncipe’ como apelo ao leitor, mas, em outros momentos, esse vocábulo assume características distintas e pode estar se referindo ou a um outro príncipe específico ou a um ser bastante genérico. Nessa variação entra também a questão de definitivização como oposição entre o dado e o novo.

O próprio título da obra de Maquiavel apresenta um elemento de definitivização: ‘O Príncipe’. Com esse título não se está querendo falar de um novo referente, mas sim de um já conhecido. “O artigo indefinido introduz o novo e o definido, o já dado.” (Fávero, 1989). Dessa forma, o título da obra pressupõe o conhecimento do leitor sobre a figura do príncipe e, por outro lado, mais do que isso, não se reporta a um antecedente determinado. Encontramos aqui mais um indício de que o ‘manual’ de Maquiavel não se dirige diretamente a apenas uma única pessoa (Lorenzo II). Pelo contrário, o preenchimento do antecedente, aquilo que representa o novo da informação, pode ser realizado por diferentes figuras. Alguns dos estudiosos dizem que o primeiro príncipe a quem Maquiavel pretendeu dedicar seu livro foi César Bórgia, considerado por ele um homem de grande *virtu*, característica imprescindível a um bom governante. Mas como este cai em desgraça por um erro político, o autor florentino busca outra personagem que pudesse substituí-lo.

Se observamos as frases abaixo poderemos perceber como o termo ‘príncipe’ adquire diferentes referentes:

(1) Dissemos acima que é necessário a *um príncipe* estabelecer sólidos fundamentos; sem isso, é certa a *sua* ruína. (Maquiavel, 1987, p. 49)

(2) *Os príncipes* prudentes repeliram sempre tais forças (as tropas mercenárias), para valer-se das *suas* próprias, ... (p. 56)

(3) *Um príncipe* que não entenda de milícia (...) não pode ser estimado pelos *seus* soldados... (p. 59)

Em (1) a palavra 'príncipe' é precedida por um artigo indefinido e, portanto, procura apresentar um elemento novo. Por outro lado, embora pressuponha também a noção de 'um príncipe qualquer', deve ser entendida em seu contexto como uma referência ao interlocutor. Dessa forma, é correto ler (1) como: "Dissemos que é necessário a ti estabelecer sólidos fundamentos; sem isso, é certa a tua ruína". A veracidade dessa leitura reside no fato de que, no exato momento em que o enunciador se materializa no discurso, está em processo um percurso de manipulação do enunciatário para que este entenda como verdadeiras as informações que serão dadas a seguir (capítulos XII e XIII).

Na frase (2) há uma referência catafórica em desenvolvimento. Primeiramente é possível notar que o nome 'príncipe' vem circundado por dois determinantes que o contextualizam. Não é um novo elemento, mas sim algo já dado, pois é essa a função do artigo definido que o precede. Porém, na ordem de textualização, a explicitação desses príncipes será dada posteriormente. O segundo determinante é o adjetivo 'prudentes', o que especifica ainda mais o referente. Não foram quaisquer príncipes que repeliram as forças mercenárias, mas sim os príncipes prudentes. A presença da referência catafórica não pode ser notada através da frase isolada, pois se continuarmos a ler esse capítulo veremos que os príncipes prudentes a quem o enunciador se refere são: César Bórgia, Hierão Siracusano, Davi e Carlos VIII.

Por sua vez, no final do capítulo XII ocorre uma referência catafórica em relação a esses mesmos 'príncipes prudentes' através do numeral 'quatro': "E o modo de regulamentar os exércitos próprios será fácil de encontrar se se analisarem os regulamentos dos *quatro* a quem me referi..." (Maquiavel, 1987, p. 58). Devido, porém, à distância que se estabeleceu entre as citações dos sujeitos e o emprego numeral, fica difícil, numa primeira leitura, entender de quem o enunciador está falando. Para encontrar o referente é necessário que o leitor volte às partes anteriores do texto.

Em segundo lugar, observamos em (2) uma utilização diferente de (1) para o referente 'príncipe'. Na segunda frase esse termo não corresponde ao enunciatário do discurso, pois está se referindo a determinados sujeitos que servirão de exemplo para as explicações apresentadas sobre a superioridade das tropas próprias em relação às mercenárias, auxiliares e mistas.

Por fim, em (3) é possível verificar um outro emprego do referente 'príncipe'. Nesse caso, o termo assume uma característica genérica, podendo se referir a qualquer pessoa, a qualquer leitor, não se reportando a um elemento explícito como em (1) e (2).

Essas observações sobre a coesão referencial em *O Príncipe* não tiveram o intuito, como já colocamos anteriormente, de pinçar no texto exemplos ilustrativos desse tipo de coesão. Pelo contrário, elas procuram mostrar a importância da referência no texto em estudo. A complexidade do tratamento entre enunciador e enunciatário tem relevância na medida em que discute uma das características básicas do texto de Maquiavel, sua textualidade ou até seu valor literário.

Quando assumimos que "a coesão é um subproduto da coerência" (conforme Fávero, 1989), que a primeira, portanto, subordina-se à segunda, há que se fazer uso

dela com um objetivo específico; no nosso caso, investigar as ambigüidades referenciais do texto, uma das razões por que seu valor se preserva até a modernidade.

Outro aspecto a ser destacado sobre o estudo da coesão textual em *O Príncipe* é a questão de sua seqüencialidade. Não estamos nos referindo à seqüencialidade frase a frase ou palavra a palavra, mas àquela que é responsável pelo encadeamento de partes do discurso escrito de Maquiavel.

Já pudemos evidenciar o caráter didático que a obra do escritor florentino assume, uma vez que procura demonstrar como é possível conquistar e conservar um determinado objeto³, no caso, o poder. Por essa razão é que se verifica a utilização constante de exemplos que justifiquem as observações que o autor vai fazendo ao longo de sua exposição. É nesse entrelaçar de colocações, exemplificações e ligações entre os três capítulos em questão que queremos discutir a utilidade da coesão seqüencial para a organização e leitura do texto.

O capítulo XII inicia-se por uma oração reduzida de gerúndio que tem valor explicativo-causal⁴. O primeiro período em que essa oração está inserida é responsável pela introdução do assunto que será o tópico dos três capítulos selecionados para este trabalho. Dessa forma, o que se coloca é que, uma vez tendo falado pormenorizadamente sobre todas as normas com as quais os príncipes podem conquistar e conservar sob seu domínio os principados, Maquiavel discutirá “os meios ofensivos que neles (nos principados) se podem achar necessários” (Maquiavel, 1987, p. 49).

Em seguida, através do emprego constante da adição (uso do conectivo *e*), o autor explica por que fará referência apenas às armas e não às leis que devem reger os principados. “E como não podem existir boas leis onde não há armas boas, e onde há boas armas convém que existam boas leis, referir-me-ei apenas às armas” (p. 49). É importante notar ainda o emprego da coesão recorrencial que o período citado desenvolve. Há não só recorrência de termos (boas armas e boas leis), como também de estruturas, ora em ordem inversa, ora em ordem direta. Tal utilização da coesão recorrencial demonstra o objetivo do enunciador em justificar a topicalização de um objeto (as armas) em detrimento de outro (as leis), uma vez que considera a abordagem do segundo em função da observação do primeiro.

A partir das colocações anteriormente descritas, o enunciador conclui sua exposição – “Direi, pois, que as forças...” (p. 49) – enumerando os diferentes tipos de tropas que o príncipe pode utilizar: as próprias, as mercenárias, as auxiliares ou as mistas. A introdução do capítulo XII e as observações sobre os diferentes tipos de tropas são ainda determinadas pelos títulos atribuídos a cada um deles: “Dos gêneros de milícia e dos soldados mercenários” (capítulo XII) e “Das tropas auxiliares, mistas

3. Utilizamos aqui o termo ‘objeto’ não como referente a um objeto material, mas sim como objeto semiótico.

“Denomina-se *objeto*, no quadro da reflexão epistemológica, o que é pensado ou percebido como distinto do ato de pensar (ou de perceber) e do sujeito que o pensa (ou percebe)”. (Greimas & Courtés, s.d., p. 312-3)

4. Consideramos muito estreita a diferença tradicionalmente observada entre a oração coordenada sindética explicativa e a subordinada adverbial causal, por essa razão optamos por não estabelecer nenhuma distinção entre os dois tipos.

e nativas" (capítulo XIII). A utilidade ou inutilidade de cada um dos tipos de exércitos passará a ser demonstrada no decorrer dos capítulos XII e XIII. Para tanto, Maquiavel apresenta todas as vantagens e desvantagens de cada um, ilustrando suas considerações com exemplos de sua época ou de tempos mais remotos.

No capítulo XII é apresentada toda uma série de justificativas e exemplos que visam a demonstrar os perigos a que está sujeito um príncipe que faz uso das tropas mercenárias. Inicialmente é colocado que esse tipo de tropa é formado por homens ambiciosos, indisciplinados, infiéis e insolentes com os amigos, porém covardes em relação ao inimigo. Esse quadro sobre os mercenários, que ressalta sua covardia, é explicado em seguida: "A razão disso é que não têm outro amor nem outra força que as mantenha (as tropas) em campo, senão uma pequena paga, o que não basta para fazer com que queiram morrer por ti (príncipe)" (p. 49).

Para ilustrar a primeira característica das tropas mercenárias, sua covardia e infidelidade ao chefe, o enunciador cita o exemplo da Itália que se deixou dominar pela França porque utilizou na guerra esse tipo de soldado.

A segunda desvantagem apontada sobre a utilização de tropas mercenárias consiste na qualidade de seus capitães. Segundo o enunciador, eles podem ser de dois tipos: muito bons ou péssimos. Através do emprego da condicionalidade e da pressuposição (uso do conectivo *se*), fica demonstrado que o príncipe não tem saída: se o capitão da tropa for ruim, o príncipe só perderá as batalhas; se, ao contrário, tiver muito valor, o príncipe corre o risco de ser sufocado por ele. Para justificar suas afirmações o enunciador apresenta uma série de exemplos históricos e outros mais próximos de seu tempo.

O capítulo XIII, que trata dos outros tipos de tropas a que um príncipe pode recorrer, desenvolve-se sempre da mesma forma, isto é, a cada explicação sobre a inutilidade das tropas auxiliares, aquelas que um poderoso oferece a um príncipe quando este pretende vencer uma guerra, e das mistas, formadas por soldados próprios e mercenários, segue-se uma exemplificação que pode ser de fatos históricos ou contemporâneos à época. Toda essa explicação tem por finalidade mostrar como a utilização de tropas próprias é mais adequada ao príncipe que os outros tipos de tropas. Dessa forma, o texto de Maquiavel é organizado de maneira a exaltar um determinado fato (eficiência de um exército formado por súditos e cidadãos das terras pertencentes a um príncipe), mostrando todas as desvantagens e perigos que uma posição diferente (utilização das tropas mercenárias, auxiliares e mistas) pode causar.

O último capítulo (décimo quarto), "Dos deveres do príncipe para com as suas tropas", encaixa-se aos dois anteriores através de uma relação de conclusão. Como observamos até agora, os capítulos XII e XIII serviram para provar ao príncipe a importância da utilização de tropas próprias nos enfrentamentos com inimigos. Por essa razão o último capítulo do bloco que discute a organização militar do Estado procurará demonstrar que os instrumentos assegurarão ao príncipe o completo domínio e a orientação de seus soldados. Essa organização da estrutura do discurso do enunciador pode ser percebida já no parágrafo introdutório do capítulo em questão: "Deve, pois, um príncipe não ter outro objetivo nem outro pensamento, nem ter

qualquer outra coisa como prática a não ser a guerra, o seu regulamento e sua disciplina, *porque* essa é a única arte que se espera de quem comanda” (p. 59).

A utilização da conjunção ‘pois’ com valor conclusivo retoma, então, os dois capítulos anteriores, porque seria completamente impossível iniciar outra parte de um texto através do emprego desse conectivo sem estabelecer um determinado encaixe com o que foi anteriormente colocado. A utilização do conectivo ‘porque’, por sua vez, não se limita a uma simples seqüencialização das frases; ele introduz a oração que sustenta a conclusão iniciada pelo ‘pois’, ou seja, que o príncipe deve preocupar-se com a correta organização de suas tropas e com o bom desempenho de seus soldados porque a guerra deve ser o objetivo primeiro do governante que pretende se manter no poder.

Depois de explicitar e exemplificar a importância da preocupação que um príncipe deve ter com a arte da guerra, o enunciador apresenta duas formas de atingir esse objetivo: o exercício prático e o intelectual. Em seguida, há uma descrição do que vem a ser uma e outra forma de exercício da arte da guerra, seguida, constantemente, pela exemplificação de cada caso. É dessa forma que o enunciador chegará ao desfecho de seu discurso.

Nosso objetivo, ao abordar a coesão referencial e seqüencial no texto de Nicolau Maquiavel, foi exatamente mostrar a importância da organização do texto como um todo, tomando como ponto de partida aquilo que ele está informando. Por essa razão, por exemplo, procuramos demonstrar que há um nível de encadeamento dos diferentes tópicos de cada parte do discurso enunciado, superior à simples conexão frase a frase. Para tanto, é preciso perseguir sua narratividade⁵ tendo sempre em mente sua explicitação sintático-semântica. Na verdade essas colocações caminham para a discussão de uma questão primordial para a lingüística textual: o que é um texto?

Segundo nosso ponto de vista, um texto não é um amontoado de frases que se interligam por dois espaços em branco, o que precede e o que segue. Um texto é uma unidade indissociável da qual não se pode retirar um pedaço e transportá-lo pura e simplesmente para outro, sem contextualizá-lo.

É nesse sentido que Brown & Yule parecem caminhar quando discutem a questão da coesão:

(...) Isto é, a fonte da coesão formal está, de certo modo, fora do texto e não deveria ser buscada nas palavras impressas no papel.

É extremamente importante distinguir entre a ‘relação semântica subjacente’ (...) e aquelas realizações formais que são disponíveis, mas não necessariamente utilizadas, pelo falante escritor ao construir o que ele quer dizer.

Podemos afirmar que ouvintes e leitores não dependem de marcas formais de coesão para determinar se um texto é um texto. Tal como Halliday e Hasan corretamente observam: ‘nós insistimos na interpretação de determinada passagem como texto se houver a mais remota possibilidade de fazê-lo’. (1983, p. 198)

5. Entendemos por narratividade um encadeamento de estados, o que constitui a base dos enunciados de um discurso. Conforme Fiorin, “a narratividade é uma transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes. Isso significa que ocorre uma narrativa mínima, quando se tem um estado inicial, uma transformação e um estado final” (1989, p. 21).

A importância da coesão em um texto refere-se, portanto, à relação entre o leitor e autor, pois, na medida em que este estabelece uma clara interligação entre os elementos de seu discurso, pode propiciar uma leitura mais completa.

É dessa forma que entendemos a organização de *O Príncipe*. O discurso elaborado pelo enunciador desenvolve um esquema metódico de exposição em que todos os elementos se entrelaçam. Essa é a característica do 'manual do poder', exposição de um indivíduo com um determinado 'saber' (o autor) em relação a um outro (o leitor) que não tem o saber daquele, mas pretende adquiri-lo. A eficácia ou não desse contrato entre os dois sujeitos que sustentam o texto só pode ser comprovada se o leitor reconhece a coerência manifestada pelo texto. E esse será o assunto da parte seguinte deste trabalho: a coerência textual.

II. Aspectos da coerência

Para discutirmos a questão da coerência em *O Príncipe* é necessário, primeiramente, colocar que é na relação entre produtor e leitor do texto que ela irá ocorrer. "É através da coerência que o leitor descobre uma continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões do texto. Um texto é incoerente quando o leitor não consegue descobrir nenhuma continuidade, porque há uma discrepância entre o que está expresso no texto e o conhecimento de mundo do leitor. Entra nesse processo o universo de crença, de cultura" (Fávero, 1989).

O que ocorre, portanto, durante a leitura não é pura e simplesmente a descodificação dos elementos lingüísticos. Durante o processo interpretativo devem ser observados os elementos da situação em que o texto se encaixa. Esta, por sua vez, nos é dada pela cultura e não pelo texto.

É a partir dessas observações que Beaugrande e Dressler passam a utilizar o termo 'semântica procedimental' ou 'semântica vivencial'. Segundo os autores, a utilidade desse tipo de semântica reside no fato de que ela opera com dois níveis de conhecimento, a razão e a experiência, ou seja, o conhecimento declarativo e o procedimental (apud, Fávero, 1989). Esses conhecimentos, por sua vez, estão organizados em três níveis cognitivos: conceitos, modelos globais e superestruturas.

Não pretendemos, neste trabalho, falar de cada um dos níveis cognitivos desenvolvidos por Beaugrande e Dressler, pois nosso objetivo consiste na observação empírica de um dos elementos dos modelos globais, qual seja, o da contextualização.

Cabe, neste instante, justificar nossa opção pela contextualidade na análise que estamos desenvolvendo em relação ao texto de Maquiavel. Nosso interesse por essa questão da coerência está relacionado diretamente ao que dissemos anteriormente sobre a referência, quando falamos da coesão.

Ao discutir a noção de cenário, Brown & Yule observam que:

Sanford e Garrod escolhem o termo cenário para descrever o 'extenso domínio da referência' que é usado na interpretação de textos escritos, já que se pode pensar no conhecimento da cena e das situações como constituintes do cenário interpretativo por trás de um texto. (1983, p. 245)

Por outro lado, é necessário explicitar que preferimos utilizar o termo *contextualização* ao invés de cenário, porque não estaremos obedecendo exatamente ao ponto de vista de Sanford e Garrod, embora acreditemos que haja uma proximidade muito estreita entre os dois termos. Entendemos por contextualização a observação do momento e da situação de produção do texto a fim de verificar as razões por que ele diz o que diz. Através desse recurso pensamos que a leitura se torna mais completa e é capaz de resolver problemas como, por exemplo, o da diferença de perspectiva cultural entre produtor e leitor.

No caso de *O Príncipe* é importante observar em que situação são produzidos os três capítulos que tratam da organização militar do Estado, bem como o livro todo. Essa obra é escrita no início do século XVI, quando a Itália está dividida em vários Estados dominados por diferentes senhores. Maquiavel, como autêntico florentino, quer uma Itália unificada e forte para repelir toda e qualquer possibilidade de divisão. É a época da acumulação primitiva capitalista na Europa. Para tanto era imprescindível a organização do Estado único, dirigido por um governante só.

A defesa que o autor faz da constituição do exército próprio do príncipe é uma prova de que está vislumbrando a formação do exército nacional, capaz de assegurar o governo de seu senhor. A centralização do poder nas mãos de um governante constitui, mais uma vez, a preocupação com a indissolubilidade da nação unificada. Maquiavel quer transformar, modificar a violência, tornando-a mais racional, mais apropriada para as exigências econômicas da época, por isso acentua o caráter negativo das tropas mercenárias. Seu objetivo é delinear o perfil do exército regular, estatal, com carreira.

Luciano Gruppi, partindo das considerações de Gramsci (1988) sobre Maquiavel, desenvolve também essa visão histórica do momento em que *O Príncipe* foi escrito.

Gramsci, em toda sua longa e cuidadosa reflexão sobre Maquiavel, afirma que ele foi o teórico da formação dos Estados modernos. Com efeito, o pensamento de Maquiavel se molda numa Itália onde havia fracassado a revolução das Comunas (cidades-Estados), num país fragmentado em muitos Estados pequenos, e que está a caminho de perder sua independência nacional desde a invasão das tropas do rei francês Carlos VIII, em 1494. Maquiavel, refletindo sobre a experiência de outros países (Espanha, Inglaterra e principalmente França), analisa a maneira como se deveria construir na Itália um Estado moderno e unitário, graças à iniciativa do Príncipe. (1986, p. 8)

Essa é, no nosso modo de entender, uma informação importante para poder compreender como surge o texto de Maquiavel e o porquê de toda a polêmica por ele gerada. Como um republicano, que chegou a declarar em outros textos seus que um soberano, por mais sábio que fosse, jamais teria mais sabedoria que o povo, pode ter escrito *O Príncipe*? Embora essa seja uma questão de cunho biográfico e de interesse para os estudos de história e filosofia, não deixa de estar refletida em seu discurso.

Ao perceber que a Itália passa por uma situação de crise de todas as velhas instituições, pensa na figura de um príncipe com poderes absolutistas como única saída para a reconstituição da Nação.

Outro aspecto importante de ser observado na obra é a questão das exemplificações apresentadas pelo autor. Já comentamos anteriormente que é característica dessa obra a apresentação de um determinado tópico sobre um assunto que é imediatamente exemplificado com fatos históricos ou com situações da época. Na edição de *O Príncipe*, realizada pela editora da UNB, há um guia de estudos que pretende exatamente informar os leitores sobre a questão da contextualização que nos propusemos discutir neste trabalho. Nesse guia, é dito que muitos dos relatos históricos e dos acontecimentos contemporâneos a Maquiavel, utilizados como exemplos em sua obra, são deturpados pelo autor. Segundo o comentário, o autor florentino força os fatos para justificar seu ponto de vista sobre o assunto de que está tratando.

Devido à extensão da pesquisa que esse assunto demandaria, não foi possível verificar em que medida tal fato ocorre no texto de Maquiavel. Essa, porém, é uma questão bastante importante quando se está pretendendo levantar todos os aspectos que envolvem a contextualização de *O Príncipe*. Pretendemos, posteriormente, realizar esse trabalho.

A questão da modernidade de *O Príncipe* é outro aspecto que deve ser levantado ao discutirmos sua contextualização. O leitor moderno de Maquiavel pode até ignorar todos os fatos acima apontados que envolvem o nascimento dessa obra, mas, por outro lado, pode reconhecer nas lições do autor uma saída para sua própria época que assiste a uma crise social, política e econômica.

Se pensarmos especificamente no caso do Brasil, é possível relacionar o individualismo que esteve por trás da imagem propagandeada pelo superpresidente Fernando Collor de Mello, logo após sua eleição, com a figura do príncipe, esboçada por Maquiavel. Nesse caso pode-se pensar que os fatos do presente relacionam-se simbolicamente com os apresentados pelo autor florentino. Não se trata mais de um regime monárquico, mas sim do republicano, embora, como já se pôde constatar, no caso do governo brasileiro atual, a diferença entre *presidente* e *príncipe* tenha-se tornado bastante tênue; não há necessidade de um exército, na acepção exata do termo, para combater um invasor, mas é possível ler na vontade do presidente Fernando Collor de transformar a parcela do povo que o elegeu, logo no início de seu governo, num exército que lhe daria total apoio, acatando passivamente qualquer medida que ele tomasse para combater o inimigo maior: a inflação. Dessa forma, é possível, simbolicamente, estabelecer uma relação entre o texto de Maquiavel e o de nossa história política atual, como fizeram alguns meios de comunicação escritos na época da posse do presidente Fernando Collor.

A situação de crise por que passava a sociedade brasileira durante a eleição e posse do presidente Collor, embora as condições continuem graves atualmente, criou condições para que tal fenômeno ocorresse. O povo estava acuado, sua pauperização era crescente e a figura de um indivíduo que se mostrava com plenos poderes e coragem para resolver todos os problemas passou a ser automaticamente aceita e até

esperada pela maioria da população. Quantas vezes não se ouviam pessoas humildes dizerem que o País precisava de um presidente que impusesse sua palavra e não se deixasse manusear pelos interesses daqueles que tinham dinheiro e só pensavam em seu próprio benefício? Essas pessoas podiam até ter razão, o único problema, porém, residia no fato de que estavam creditando um poder ilimitado a quem não iria defender seus interesses; mas aí já seria tarde demais.

Jean-Jacques Rousseau, por sua vez, tem uma leitura diferente de *O Príncipe*. Como observador do século XV, parte do contexto histórico em que a obra foi escrita para dizer que o autor não pretendia realmente curvar-se ao absolutismo do príncipe, mas sim mostrar a seus leitores (o povo) como era, na verdade, a constituição do poder. Segundo Rousseau a perspectiva da obra de Maquiavel não era exaltar o poder, mas revelar a todos como ele se organizava, denunciando todas as arbitrariedades.

Fingindo dar lições aos reis, deu-as ele, e grandes, aos povos. 'O Príncipe' de Maquiavel é o livro dos republicanos. (1988, p. 78)

Ao apresentarmos essa variedade de leituras de *O Príncipe*, embora existam várias outras, constatamos que elas partem muito da observação de todo um contexto sócio-histórico em que o texto se situa, não deixando, evidentemente, de reconhecer certas marcas que o próprio texto apresenta em seu interior. Podemos reconhecer dois movimentos de leitura: aquele que parte do contexto para o texto e o outro que parte do texto para o contexto. Nessa medida entendemos que o estudo da coerência textual pode contribuir para nosso propósito que consiste na relação entre a História.

Conclusão

Para iniciar a conclusão deste trabalho queremos deixar clara a relação que estabelecemos em nossa análise entre a coesão e a coerência. Inicialmente recorremos à seguinte citação:

Uma das intensas ilusões que persistem na análise da linguagem é aquela segundo a qual entendemos o significado de uma mensagem lingüística unicamente com base nas palavras e na estrutura da(s) sentença(s) usada(s) para transmitir tal mensagem. Certamente contamos com a estrutura sintática e com os itens lexicais empregados em uma mensagem lingüística para chegar a uma interpretação, mas é um erro pensar que operamos somente com esse elemento literal (*literal input*) para nossa compreensão. Podemos reconhecer, por exemplo, quando um escritor produz uma sentença gramaticalmente perfeita da qual podemos derivar uma interpretação literal, mas a qual não poderíamos afirmar ter entendido simplesmente porque precisaríamos de mais informações. (Brown & Yule, 1983, p. 223)

Foi a partir dessa colocação de Brown & Yule que procuramos conduzir a análise dos elementos de coesão de *O Príncipe* em direção ao aspecto da coerência.

Entendemos que nada adiantaria transcrever frases que exemplificassem os diversos tipos de coesão sem um objetivo determinado. Isso caberia, por exemplo, numa aula sobre os mecanismos coesivos de um texto que pretendesse fazer com que o aluno conhecesse todos eles, mas não para nosso propósito, que foi o de analisar uma unidade de capítulos de um livro e também apresentar nossa visão sobre o trabalho de coesão e coerência.

Sabemos, por outro lado, que a posição de Brown & Yule não caminha exatamente na direção de nosso propósito esboçado na parte anterior deste trabalho, que consiste na observação do contexto sócio-histórico ao tratar da coerência. Pudemos perceber, entretanto, durante a leitura de seu livro, que existem caminhos para isso, pois os autores se preocupam em discutir as implicações sociais nas leituras de um texto, embora não vejam esse fato do ponto de vista histórico.

Reconhecemos a afirmação de que a coesão se dá no nível microtextual e a coerência no macrotextual, o nível da estruturação de sentido (conforme Fávero, 1989), mas questionamos qual seria a importância da coesão para a análise de um texto maior, como um romance, por exemplo, sem que ela estivesse voltada inteiramente para a estruturação do sentido, portanto, para a coerência. Não seria possível pensar numa coesão macrotextual?

Com relação aos três capítulos de *O Príncipe* de Maquiavel que aqui procuramos analisar a partir das colocações da lingüística textual, ressaltamos a necessidade da contextualização tanto para o texto em si como para o de suas leituras. Tal como o autor, o leitor também é um indivíduo que vive em sociedade, que pertence a uma classe social e que, por essas razões, tem uma ideologia. Entender a leitura como uma atividade organizada em esquemas mentais de acumulação de informações que cada ser humano carrega em seu cérebro é tender para um individualismo burguês com o qual não concordamos.

Por fim, queremos reafirmar o caráter ensaístico deste trabalho, lembrando que ele se propôs a um diálogo, à apresentação de nossa visão sobre a coesão e a coerência na análise do discurso. A exposição pessoal de um ponto de vista implica acertos e erros. No caso dos últimos, é sempre importante lembrar a seguinte frase de Roman Jakobson:

É maravilhoso! A coisa mais importante de dizer sempre é: eu me enganei.

CORTINA, A. Aspects of cohesion and coherence in the reading process of *The Prince* of Nicolo Machiavelli. *Alfa*, São Paulo, v. 36, p. 39-52

- **ABSTRACT:** *Two elements of cohesion, the reference and the sequentiality, and one element of coherence, the contextualization, in the interpretative process of three chapters of The Prince of Nicolo Machiavelli, have been studied. The reading process is understood as an interaction of subjects ideologically determined.*
- **KEYWORDS:** *Reading process; cohesion; coherence; reference; sequentiality and contextualization.*

Referências bibliográficas

- BROWN, G., YULE, G. *Discourse analysis*. New York: Cambridge University Press, 1983.
- FÁVERO, L. L. *Linguística textual: coesão e coerência*. Curso ministrado na F.F.L.C.H. da Universidade de São Paulo durante o segundo semestre de 1989 (anotações de aulas).
- FIORIN, J. L. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto/Edusp, 1989.
- GRAMSCI, A. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Tradução de Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- GREIMAS, A. J., COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. Tradução de Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Cultrix, s.d.
- GRUPPI, L. *Tudo começou com Maquiavel*. Tradução de Dario Canali. Porto Alegre: L&PM, 1986.
- MACHIAVELLI, N. De Principatibus. In: _____. *Opere politiche*. Firenze: Le Monnier, s.d. p. 43-181.
- MAQUIAVEL, N. *O Príncipe*. Tradução de Sérgio Bath. Brasília: Editora UNB, 1979.
- _____. O príncipe. In: *O Príncipe e escritos políticos*. Tradução de Lívio Xavier. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p. 1-114. (Os pensadores).
- ROUSSEAU, J.-J. *O contrato social e outros escritos*. Tradução de Rolando Roque da Silva. São Paulo: Cultrix-Edusp, 1988.

Bibliografia consultada

- FÁVERO, L. L. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.
- SKINNER, Q. *Machiavelli*. New York: Oxford University Press, 1989

A LEITURA NA SALA DE AULA

Maria Helena VIEIRA-ABRAHÃO¹

- RESUMO: Sob a perspectiva de que a coerência se estabelece além dos elementos lingüísticos do texto, dependendo de fatores pragmáticos, interacionais e do próprio conhecimento de mundo do receptor, procuramos neste artigo promover uma reflexão sobre o trabalho interpretativo normalmente proposto pelos livros didáticos de Língua Portuguesa.
- UNITERMOS: Lingüística textual; coerência; interpretação; mundo textual; livro didático.

Introdução

A coerência textual tem sido alvo de inúmeros estudos nas últimas décadas, estudos estes que têm procurado conceituá-la, analisá-la em relação à própria coesão textual e à textualidade e demonstrar os meios através dos quais ela se estabelece.

De acordo com Koch e Travaglia (1989), os conceitos encontrados na literatura não reúnem em si todos os aspectos que podem ser considerados como definidores de coerência, sendo que para defini-la é necessário que nos remetamos a conceitos de diferentes autores. Neste trabalho, nos basearemos nas visões de Beaugrande e Dressler, Marcuschi, Van Dijk, Charolles e Koch e Travaglia, cujas concepções nos parecem bastante pertinentes.

Para Beaugrande e Dressler (1981), a coerência do texto é estabelecida pela continuidade de sentidos e é expressa através de conceitos e relações. É estabelecida no âmbito de um mundo textual que envolve tanto a produção como a recepção, de maneira que o texto contém mais do que a soma dos elementos lingüísticos do qual é composto, contendo também os conhecimentos e a experiência do cotidiano.

1. Departamento de Educação – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP – 15055 – São José do Rio Preto – SP.

Na visão de Marcuschi, a coerência, “é o nível da conexão conceitual e estruturação do sentido, manifestando-se, em grande parte, macrotextualmente. Dá conta do processamento cognitivo do texto e fornece as categorias que permitem a análise, em nível mais profundo, envolvendo os fatores que estabelecem relações causais, pressuposições, implicações de alcance suprafrasal e o nível argumentativo. É o aspecto da organização e estabilização da experiência humana no texto” (1983, p. 46). Tanto para Marcuschi como para Beaugrande e Dressler, a coerência se estabelece através da continuidade de sentidos, no conhecimento ativado pelas expressões lingüísticas do texto.

Van Dijk (1981) vê a coerência não apenas como uma propriedade do texto, mas como algo que se estabelece numa situação comunicativa entre usuários, que compartilham de modelos cognitivos, adquiridos culturalmente.

Já Charolles (1986) e Koch e Travaglia (1989) parecem compartilhar de uma mesma visão, tendo a coerência não como uma questão puramente lingüística, mas como uma questão de compreensão e interpretação. Para Charolles, a coerência é uma questão de ponto de vista, de método e mais fundamentalmente de ontologia. Segundo ele, nenhum texto é inerentemente coerente ou incoerente, já que tudo depende do receptor e de sua habilidade de interpretar as indicações presentes no discurso, de modo que ele consiga compreendê-lo de uma forma coerente. O receptor (ouvinte ou leitor) age como se este fosse sempre coerente e faz tudo para calcular seu sentido, encontrando sempre um contexto ou uma situação dentro do qual a coerência possa ser estabelecida. Koch e Travaglia afirmam ser a coerência algo que se estabelece na interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários, sendo ela a responsável por tornar o texto com sentido para seus usuários, sendo vista então como um princípio de interpretabilidade do texto. A coerência está intimamente ligada à interação entre texto, produtor e receptor, não sendo uma característica do texto em si.

Essas visões de coerência são complementares e apontam um caminho comum: a coerência se estabelece além dos elementos lingüísticos do texto, dependendo também de fatores pragmáticos e interacionais e do próprio conhecimento de mundo do receptor, que possibilita a realização de processos relevantes para a interpretação.

Considerando que a interpretação de um texto está associada a fatores tão diversos, nossa preocupação volta-se para as aulas de Língua Materna e para os textos ‘já interpretados’ dos livros didáticos ‘do professor’, que são muitas vezes impingidos aos alunos como ‘a única forma correta’ de interpretação, cerceando sua liberdade interpretativa, fazendo-o sentir-se um incapaz por não conseguir ‘compreender’ o que lê. É como se os autores dos materiais didáticos subestimassem a capacidade de construção de sentido do aluno e até mesmo do próprio professor de Língua Materna, propondo trabalhos que direcionam para uma leitura por eles privilegiada, ignorando que o estabelecimento da coerência extrapola os elementos lingüísticos do texto, envolvendo tantos outros fatores, que dão à interpretação um aspecto de subjetividade e até de unicidade.

Com o intuito de demonstrar tal realidade nos propusemos analisar e comparar o trabalho interpretativo proposto por um livro didático de Língua Materna e algumas interpretações livremente realizadas por alunos da rede pública estadual.

1. Coleta de dados

O trabalho com alunos foi desenvolvido em uma escola pública de São José do Rio Preto e envolveu alunos da segunda série do 2º grau, que foram indicados pela professora de português e que se dispuseram a trabalhar conosco.

Para o trabalho interpretativo foram selecionadas duas poesias bastante conotativas, mas de curta extensão: *Iniciação*, de Helena Kolody e *Pré-História*, de Mútilo Mendes (anexos I e II). Como a técnica utilizada para o registro da interpretação foi o protocolo verbal, gravado em áudio, a primeira poesia foi utilizada para que os alunos se familiarizassem tanto com a técnica, como com o gravador. Para que o trabalho fosse desenvolvido, cada aluno foi deixado sozinho na sala, pelo tempo que julgasse necessário, orientado para que falasse tudo que lhe passasse pela mente, durante o processo de interpretação, sendo que a eles foi oferecido unicamente o texto, sem qualquer pergunta direcionadora.

As falas dos alunos foram posteriormente transcritas (anexos IV, V, VI, VII) e analisadas. Para a transcrição, utilizamos o sistema sugerido por Marcuschi (1986), também em anexo (III).

2. Interpretação da poesia *Pré-história* proposta pelo livro didático

As questões apresentadas pelos autores deste material didático com o objetivo de conduzir o aluno à interpretação do texto, já trazem definido, desde o primeiro momento o que, segundo sua visão, seria o tópico global dessa poesia, poupando o aluno de qualquer esforço na tentativa de construir a coerência do texto. Já na primeira questão proposta: "Nessa apresentação da morte, o que há de criativo por parte do poeta?", ao aluno é imposto o tópico morte, para o qual deverá localizar, ao nível lingüístico, justificativas. As outras questões são quase todas da mesma natureza (anexo II), impingindo no aluno uma leitura, e levando-o a trabalhar apenas com os elementos lingüísticos do texto, na tentativa de fundamentá-la. É um tipo de trabalho que tem por ponto de partida aquele que deveria ser o ponto de chegada, ou seja, que tem por ponto de partida uma leitura já feita e não simplesmente o texto.

Através dessas perguntas propostas somos levados à seguinte leitura: essa poesia refere-se à morte da mãe do narrador, que na época era muito pequeno, mas de quem tem uma imagem bem nítida. Nas respostas do livro do professor encontramos a exposição dos elementos lingüísticos que conduziram os autores, Bianchini e Cunha (1986), a esta interpretação.

Para os autores a alusão à morte é feita de forma indireta, tanto pelo fato de a idéia da morte ser muito triste, como pelo fato de o garoto ter pouca idade por ocasião da morte da mãe, não a tendo sequer percebido. Os indícios lingüísticos para essa

interpretação de morte estariam, segundo eles, nos versos: "Uma noite abriu as asas/ Equilibrou-se no azul,/ Cai no álbum de retratos". A idade tenra do narrador, segundo os interpretadores, é indicada pelo próprio título, enquanto a lembrança nítida da mãe é justificada pela expressão "vestida de rendas" em contraposição à "tocava piano no caos".

É evidente que essa é uma leitura possível, porém não a única, já que, como afirmamos anteriormente, no processo de estabelecimento da coerência, aspectos interacionais, pragmáticos e de conhecimento do mundo exercem um papel relevante, levando à construção de diferentes mundos textuais. Um trabalho limitado como este, proposto para a interpretação dessa poesia, impede tal construção e cerceia o aluno no desenvolvimento de sua capacidade de pensar e de criar.

3. Análise das interpretações dos alunos

Quatro alunos e quatro diferentes leituras foi o resultado que obtivemos através de nosso trabalho. Giovanna, 17 anos, acha que o narrador está se referindo ao afastamento, à mudança de atitude de uma mãe, antes tão delicada e sensível que, por cansar-se da vida que levava, passa por modificações, tornando-se ausente, sendo que sua imagem anterior fica somente na mente das pessoas. Através de seu protocolo verbal, podemos verificar claramente quais elementos do texto levaram-na a essa interpretação.

Logo de início, percebemos que se detém na palavra 'piano', afirmando ser um instrumento que demonstra a sensibilidade das pessoas e, em seguida, na expressão 'vestida de rendas', definida por ela como tecido tão delicado:

... mamãe vistida (+) de rendas (+) tocava pianu: (+++) eu achu que pianu: (+) é um instrumento: muito/(+) qui demonstra assim / a pessoa qui toca dependendu da maneira qui ela vai tocá (+) demonstra: a sensibilidade da pessoa (+) i renda: é um : tecido tão delicadu / eu achu qui mamãe devi ser muito delicada ...

Aqui vemos claramente o elemento lingüístico acionando os modelos cognitivos, os 'frames' que a leitora já possui do instrumento e do tecido e que levam à caracterização de mãe no mundo textual, como sensível e delicada. Os conceitos de 'boa mãe' e de 'má mãe' estão bastante presentes na interpretação da aluna, conceitos esses adquiridos socialmente, já que são compartilhados pela nossa cultura. Uma boa mãe para ela é aquela que é amiga e dá bastante atenção aos filhos, enquanto o que considera como má é a que os ignora, não tendo tempo para diálogo, procurando suprir tudo materialmente. Vejamos seu discurso:

... eu achu qui mãe é muito importanti (+) principalmenti quandu a genti é jovem (+) principalmenti criança (+) issu tem muito a vê (+) se a mãe num dá atenção (+) abandona ...

O cansaço da vida foi inferido a partir dos versos "Uma noite abriu as asas/ Cansada de tanto som" e a sua transformação a partir de "Equilibrou-se no azul,/ De tonta não mais olhou/ Pra mim, pra ninguém!" Já o verso "Cai no álbum de retratos" foi interpretado como o registro de uma imagem na mente das pessoas, sendo que álbum de retratos não foi visto somente na sua materialidade.

No final de sua interpretação, Giovanna fala da experiência que tem passado junto a uma amiga muito chegada, que não tem diálogo com a mãe, que não recebe atenção da família, embora nada lhe falte materialmente:

... mas eu achu qui qui a genti começa a vê (+) na minha casa é completamenti diferente (+) então eu tenhu uma amiga minha (+) ela é muito muito chegada mesmu (+) então dá prá vê a diferença assim: (+) saindu da minha casa e entrandu na casa dela (+) issu: fica muito na minha cabeça (+) porque qual o motivu da da família (+) da mãe sê desligada (+) purque as vezes podi demonstrá (+) pur exemplu (+) elis podem querê dá tudu material prá ela (+) tudu que ela qué ela tem (+) agora:: na hora di:: podê: sentá prá conversá (+) num aconteci sabe (+) às vezes ela precisa di apoio e num tem (+) eu achu qui issu: é muito mais importanti qui a parti material (+) issu a genti : dá um jeito (+) eu achu assim (++) é issu.

Através dessa referência percebemos como o texto acionou os conhecimentos armazenados em sua memória, trazendo à baila essa vivência, que veio interferir diretamente em sua leitura.

A outra aluna, Carla, de 16 anos, divaga bastante ao interpretar a poesia, limitando-se menos aos elementos lingüísticos do texto. Faz como que uma reflexão sobre o que leu, quase não se preocupando em apontar diretamente as expressões lingüísticas que desencadearam sua visão. Em essência, ela vê o poema como se referisse à ausência de um ente querido, não necessariamente de uma mãe, e à tristeza que é estar longe desse alguém e dos momentos compartilhados, momentos esses registrados hoje num álbum de retratos que, segundo ela, pode ser visto como a própria consciência, conforme podemos constatar a seguir:

quandu a lembrança da mãe vem à menti (+) a genti lembra a roupa (+) u modu dela (+) as vezes a vida traz momentus que a genti num sabi u qui faz (+) deixa lembranças (+) deixa: é: vontadi di: chorá (+) di pensá (+) qui tudu aquilu di bom qui já foi (+) agora num podi sê mais (+) quandu a genti começa a lembrar dus momentus (+) du som (+) das cores qui nós vimus (+) e qui: na pessoa qui qui pode ter partidu ou qui: tá longi da genti (+) as vezes (+) issu :: fica num álbum (+) mas esse álbum num precisa sê:: é: comu si fosse material (+) mas sim na lembrança na: consciência di cada um ...

A leitora afirma também ter associado o texto a uma experiência de vida bastante dolorosa para ela, à mudança para outra cidade de um amigo muito próximo, que muita lembrança e saudades deixou. Diz também ter pensado em experiências de outras pessoas, como na de uma amiga que só conhece o pai através de fotografia, pois ao perdê-lo era ainda criança e também em um avô doente e na possibilidade de vir a perder um membro de sua família:

... nós tínhamos um amigu na classi (+) né (+) a genti era muito unidu (+) a genti sem / assim fazia farra (+) brincava (+) assim juntu (+) daí eli:: foi embora / mudô de cidadi / não qui eli morreu mudô di cidadi (+) aí foi um choqui prá todú mundu né' (+) eu pensei muito nissu quandu li a poesia (+) dá uma tristeza pensá (+) igual (+) eu não tive uma experiência igual (+) di Morrê alguém da família (+) graças a Deus (+) mas só de vê uma pessoa duente né (+) a genti pensa assim (+) que nem eu tô cum avô meu muito duenti eu pensu assim né' (+) mas em experiências qui a genti vê em outras pessoas (+) comu uma amiga nossa aqui:: (+) ela perdeu o pai quandu era muito nova (+) e ela na carteira dela ela tem as fotos do pai (+) sendu qui ela mesma nem lembra muito bem do físico da pessoa (+) mas na foto ela vê (+) lembrei muito dissu também (+) associei a perda tantu por morti como por afastamentu (+) pensei também na possibilidadi de algum dia acontecer algu assim comigo (+) porisso achei a poesia triste (+) é como si tivesse acontecido ...

Todos esses fatos vivenciados de uma forma ou de outra pela garota, parecem ter tido também uma relação imediata com a leitura por ela realizada.

Alexandre, 16 anos, ao contrário de Carla, limitou-se bastante aos elementos do texto e a partir deles foi fazendo sua interpretação. Pareceu-nos, através da gravação, que o aluno foi realmente falando tudo o que passava por sua mente desde o momento da primeira leitura do texto, não se preocupando muito, no decorrer do processo, em construir inferências para ligar uma idéia à outra, até chegar aos últimos versos, que parecem ter provocado essa junção. Foi nesse momento que tudo aquilo que parecia desconexo para o leitor, passou a ter sentido dentro do mundo textual que se formou:

... mamãe vistida di rendas (+) essa parti devi ser qui vimus nossa mãe algum dia vistida di rendas (+) tocava pianu nu caos (+) que dizê (+) lembra uma coisa muito antiga (+) qui aconteceu há muito tempu atrás (+) e nós num lembrávamos direitu (+) uma noiti abriu as asas (+) essa parti (+) mostra qui algumas vezes não estamus sabendu o que estamus fazendu (+) cansada di tantu som (+) devi ser uma coisa antiga (+) um barulho (+) qui nos assustou muito (+) equilibrou-se no azul (+) o céu (+) essa parti mostra alguma coisa qui marcou muito na nossa vida (+) nossa época (+) a genti recorda às vezes (+) senti uma saudadi (+) i não sabi porque (+) i qui todas as coisas qui vem (emotivas) (+) porque hoje qui nós somos grandis (+) eu por exemplo com dezesseis anos (+) lembru às vezes (+) uma coisa qui aconteceu quandu eu tinha oito ou nove anos (+) minha mãe naquela época não trabalhava (+), então fica aquela saudadi (+) né (+) cada vez qui estamus indu pro futuro (+) sempri bati uma saudadi du que fizemus no passadu (+) di tonta não mais olhou (+) prá mim nem prá mais ninguém (+) cai nu album di retratus (+++) sei lá (+) essa parti pareci é a morte de alguém (+) porque às vezes temos uma pessoa na família qui marcô muito (+) por exemplo (+) um avô uma avó (+) fica sempre aquela saudade (+) depois qui eli morre (+) a genti lembrandu (+) às vezes com um retratu na sala (+) a genti olhandu prá ele (+) vendu as coisas qui ele fez prá nós...

Como os dois alunos já mencionados, Alexandre também associou a poesia a uma experiência de vida sua, à perda de um avô muito querido, de quem sente muitas saudades e ao fato de estar constantemente vendo suas fotos e lembrando-se das coisas que fizeram juntos:

... mas u qui senti com essa poesia realmenti foi issu (+) foi uma saudadi qui bati (+) pur exemplo (+) um avô meu qui morreu (+) alguns anos atrás (+) dois anos (+) eu veju suas fotos (+) lembru das coisas qui eli fez (+) quandu eu passeava com eli (+) sintu uma saudadi grandi (+) eu acho que é issu ...

Adriana, 16 anos, fez ainda uma quarta leitura da poesia. De acordo com sua visão, essa poesia descreve a vida de uma pessoa comum, composta de um conjunto de experiências, experiências essas que vão ficando registradas na mente ou em álbuns de retrato:

... são várias experiências de vida assim (+) primeru ela ela si distraía com o pianu até qui ela enjoou desse pianu i i procurou uma OUTRA coisa (+) aí: ela ela viu uma coisa: ela entrô nessi mundu prá fazê: sei lá o quê (+) i: si deparô com essi mundu di hoje i aí:: essa experiência di mundu ela colocô também nessi álbum di retratos (+) essa poesia descrevi a vida de uma pessoa ...

A leitora em questão falou também de sua vida pessoal na tentativa de explicar sua visão da poesia. Diz ela:

... a minha vida é assim (+) eu tenho: uma uma distração até qui :: eu pur exemplu eu saio cum amigus assim : quandu eu enjô delis assim : eu eu vô procurá uma outra coisa (+) aí eu encontru outras pessoas (+) outras cabeças (+) é uma outra experiência (+) e essa outra experiência (+) enquanto tantu a da primeira comu a segunda (+) eu guardu dentru di mim (+) comu si fosse guardá dentru di um álbum.

Também nessa interpretação podemos perceber claramente o conhecimento de mundo, as experiências de vida desempenhando um papel importante na construção da coerência do texto por parte do leitor.

4. Conclusão

Das quatro leituras apresentadas pelos alunos, apenas uma, a do aluno Alexandre, correspondeu, ainda que em parte, à leitura proposta pelo livro didático, já que ambas apontaram como tópico central da poesia, a morte. Para Alexandre, a poesia estaria se referindo à morte de alguém e à grande saudade que sente com essa perda, enquanto para os autores do material didático o poema expressa a morte da mãe do narrador, quando era muito pequeno e de quem guarda uma nítida imagem. As outras leituras, por outro lado, se distanciam da leitura sugerida, tanto com relação ao tópico central, como com relação ao mundo textual que constróem.

Expusemos aqui uma pequena amostra de como um mesmo texto pode conduzir a diferentes leituras, e como essas estão intimamente associadas ao conhecimento de mundo de cada um, conhecimento esse que, segundo se sabe, é armazenado em blocos na memória semântica e episódica, na forma de diferentes modelos cognitivos e conceitos. Através dessa amostra pudemos também verificar que o aluno tem capacidade de interpretar textos, não sendo pois necessário direcionar seu trabalho interpretativo, através de uma leitura privilegiada, como o fez esse material didático.

Não estamos aqui defendendo uma liberdade total na construção da coerência, pois consideramos também de suma importância o texto, nos seus aspectos lingüísticos. Sabemos que é a coerência que determina os elementos constitutivos da estrutura

superficial lingüística do texto e seu desencadeamento na seqüência lingüística superficial, o que evidencia que a recuperação dessa coerência passa pelas marcas lingüísticas. Defendemos, entretanto, um trabalho interpretativo mais livre na sala de aula, cabendo ao professor de Língua Materna, consciente dessa visão atual de coerência, criar condições para que o aluno desenvolva cada vez mais sua capacidade de trabalhar com textos, criando mundos textuais, sem receios e inseguranças.

Anexos

Anexo I

Iniciação

Do beiral,
o pombo novo
perscruta o horizonte.

A liberdade assusta
seu dom recente de alar-se.

Helena Kolody (2)

1. Esse poema trata da questão da liberdade. Aqui também o pombo tem um significado para os homens. Aqui, lembra que tipo de ser humano?
.....
2. Duas expressões sugerem o pombo prestes a voar. Quais são elas?
.....
3. Uma ligeira(?) insegurança se esboça em um verso. Qual?
.....
4. Por que, tratando de liberdade, foto e poema têm como elemento não uma ave qualquer, mas o pombo?
.....
5. Você acha que a liberdade tem algo de assustador?
.....

Anexo II

Pré-história

Mamãe vestida de rendas
Tocava piano no caos.
Uma noite abriu as asas
Cansada de tanto som,
Equilibrou-se no azul,
De tonta não mais olhou
Pra mim, pra ninguém!
Cai no álbum de retratos.

Murilo Mendes (2)

1. Nessa apresentação da morte, o que há de criativo por parte do poeta?
Não aparece nenhuma palavra do campo semântico de morte. A alusão à morte é indireta.
2. Por que, na sua opinião, o autor usou esse recurso expressivo? Pessoal. Algumas possibilidades:
 1. a idéia da morte é muito triste, e é evitada.
 2. o menino era pequeno, não percebeu a morte.
3. Que expressão sugere que o menino era muito pequeno, à época da morte da mãe?
O título *Pré-história*.
4. A mãe parece a única imagem nítida da época. Que versos mostram isso?
Os dois primeiros. Caos: confusão total. A mãe parece bem definida: vestida de rendas.
5. O adulto costuma dizer à criança, em caso de morte de alguém, que a pessoa "foi para o céu". Procure no poema expressões que sugerem que a mãe *subiu* para o céu.
Abrir as asas/equilibrar-se no azul/de tonta.
6. Que expressão, no final, opõe-se a essa idéia de subir?
Cai no álbum de retratos.
7. O que significa esse último verso, quanto à imagem da mãe?
Ela é uma lembrança, uma presença apenas pelos retratos.
8. Observe os verbos do poema.
 1. Sublinhe-os no texto.
 2. Em que tempo estão? Tocava: pret. imp. indicativo/Abriu, equilibrou-se, olhou: pret. perf. ind. Cai: pres. ind.
 3. Que tipo de composição esses tempos estão criando?
O primeiro: descrição (dinâmica). Os demais: narração.
 4. Se o fato é passado, que sugestão traz o presente no último verso?
O presente sugere que a lembrança continua.

Anexo III

Descrição das convenções ortográficas utilizadas na transcrição dos dados, com base em Marcuschi (1986).

1. Pausas:
(+) = 0,5 segundo
(++) = 1,0 segundo
(+++)= 1,5 segundo
2. Dúvidas e Suposições:
Temos duas opções: indicá-los com expressão incompreensível entre parênteses ou escrever neles o que se supõe ter ouvido.
3. Truncamentos bruscos: /
4. Ênfase ou acento forte:
uso de letra maiúscula.
5. Alongamento da vogal – :
6. Silabação:
uso de hífen indicando a ocorrência
7. Sinais de entonação:
aspas duplas = '' – para uma subida rápida
8. aspas = ' – para uma subida leve
aspas simples abaixo da linha = , – para descida leve ou brusca.
9. Repetições: reduplicação de letra ou de sílaba.
10. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção:
usa-se a reprodução do som.
11. Indicação de transcrição parcial ou de eliminação: ... ou /.../
– reticências no início e final de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho.
– reticências entre duas barras indicam um corte na produção de alguém.

Anexo IV

Giovanna
17 anos
2º colegial

mamãe vistida (+) de rendas (+) tocava pianu: (+++) eu achu que pianu: (+) é um instrumento: muito/(+) qui demonstra assim/ a pessoa qui toca dependendu da maneira qui la vai tocá (+) demonstra:: a sensibilidade da pessoa (+) i renda: é um: tecido tão delicadu / eu achu qui mamãe devi ser muito delicada (+++) depois ela se cansô (++) ela si cansô di tudo i não olhou prá mais ninguém (++) eu acho qui ela devia tá cansada da vida (+) qui ela levava (+++) daí só ficô aquela imagem mesmu (+) tocandu pianu no retratu (+++) eu achu qui ela si cansô (+) eu achu qui ela si cansô i daí: as outras pe pessoas / depois qui ela si cansô (+) só tinham (+) lembravam di como ela era antes (+) então ficô só aquela imagem di antes (+) ela passô a ser diferente (+) eu qui acho

porque ela ela mudou de atitude (+) ela ela parô de olhá prá todú mundu (+) ela ela passô / si
 tranformô i: daí só ficô na cabeça das pessoas a imagem di antes (+) como si fossi um retratu
 (++) antes ela: ela era delicada (+) depois ela passô a não olhar mais prá ninguém (+) então
 ela já si transformô (+) eu acho qui de modú geral ela passô a olhar as pessoas de modo
 diferenti (+) i: agir diferenti também (+) eu achu assim qui:: o qui mi chamô mais atenção (++)
 eu achu qui pianu (+) eu gostu muito di pianu (+) eu particularmenti achu qui foi issu (+) eu
 achu qui é um instrumentu qui dá mais prá transmiti (+) pur exemplo (+) aquilu qui uma
 música (+) si uma música é uma música tristi (+) eu achu qui:: nu pianu vai dá prá perceber
 muito mais issu (+) si a música fossi alegri: eu achu qui:: /agora:: vistida di rendas (+) renda
 é um: um: tecidu assim qui: eu achu muito bonitu (+) então assim (incompreensível) pelus
 detalhes (+) o qui mi chamô muita atenção depois foi qui num olhô mais prá ninguém (+) então
 eu achu qui issu foi uma mudança muito grandi nela (++) e isso chamô atenção porque ela
 ela num olhô nem mesmo prá mim (+) e ela seria minha mãe (+) então eu achu qui prá ela
 nem olhá nem mais pra um filhu (+) tevi uma mudança muito radical (+) eu achu qui (+) issu
 mi chamô MUITO a atenção (+) então aquela imagem de antis ficô só como si fossi um retratu
 (+) já num era mais nada daquilu (+) então toda aquela: sensibilidade dela (+) toda aquela
 delicadesa mudô (+) não talvez porque ela tenha si tornado má (+) mas porque talvez (+) eu
 achu qui eles não deviam dar tantu valor a ela comu antes (+) não davam valor à maneira
 como ele era (+) sensível (+) delicada (+) tocava pianu (+) talvez ela passô a ser mais notada
 quandu ela si cansô e num olhô prá mais ninguém (+) eu achei assim (+) eu achu qui mãe é
 muito importanti (+) principalmenti quandu a genti é jovem (+) principalmenti criança (+) issu
 tem muito a vê (+) se a mãe num dá atenção (+) abandona (+) mas eu achu qui qui a genti
 começa a vê (+) na minha casa-é com-ple-ta-men-ti di-fe-ren-ti (+) então eu tenhu uma amiga
 minha (+) ela muito MUITO chegada mesmu (+) então dá prá vê a diferença assim: (+) saindu
 da minha casa e entrandu na casa dela (+) issu: ia muito na minha cabeça (+) porque qual o
 motivu da da família (+) da mãe sê desligada (+) porque as vezes podi demonstrá (+) pur
 exemplu (+) elis podem querê dá tudu material prá ela (+) tudu que ela qué ela tem (+) agora::
 na hora di:: podê: sentá prá conversá (+) num aconteci sabe ' (+) às vezes ela precisa di apoio
 e num tem (+) eu achu qui issu: é muito mais importanti qui a parti material (+) issu a genti:
 dá um jeito (+) eu achu assim (++) é issu.

Anexo V

Carla

2º Colegial

16 anos

quandu a lembrança da mãe vem à menti (+) a genti lembra a roupa (+) u modú dela (+) as
 vezes a vida traz momentus que a genti num sabi u qui faz (+) deixa lembranças (+) deixa: é:
 vontadi di: chorá (+) di pensá (+) qui tudu aquilu di bom qui já foi (+) agora num podi sê mais (+)
 quandu a genti começa a lembrar dus momentus (+) do som (+) das cores qui vós vimus (+) e qui:
 na pessoa qui qui pode ter partidu ou qui: tá longi da genti (+) as vezes (+) issu:: fica num álbum
 (+) mas esse álbum num precisa sê:: é: comu si fosse material (+) mas sim na lembrança na:
 consciência di cada um (++) o: a:: lembrança de um momentu bom (+) num é só aquilu qui a genti
 vê no retratu (+) mas quandu a genti olha no retratu (+) a genti lembra qui esse retratu é o: momento
 (+) a palavra qui a gente dissi (+) o purquê di estar lá, fazendu aquilu (+) o purquê / (+) a genti as
 vezes pára prá pensá (+) no azul (+) numa foto qui a genti tira o céu tá assim (+) porque qui a mãe
 da genti ou a pessoa qui a genti perdeu (+) num tá mais ali (+) agora (+) prá vê aquela foto e:
 analisar conosco o: o sentido daqueli momentu (+++) é é triste lê essa poesia (+) devi sê duro prá

pessoa lembrá (+) não só dos momentos bons (+) mas também tê qui lembrá dos momentos ruins (+) não qui não deva pensá nesses momentus (+) mas sim qui qui mesmo qui tenha: sido ruim (+) ele pode não acontecê mais (+) as vezes quandu pequena (+) a genti faz uma bagunça (+) i a mãe briga com a genti assim e depois a genti fica pensando (+) como ela deveria tá aqui prá brigá com a gente de novo (+) mas (+) isso não é possível (+) porque:: ela num tá mais ali prá nos olhá (+) guardá nós no corpo dela (+) dandu carinhu calor amizadi (+) mas pelo menos resta uma coisa muito importante (+) a:: lembrança e a esperança di qui:: aqueles momentus bons vão melhorá nossa vida e vão dá mais força prá genti continua a batalha (+) purquê o momentu acaba mas (+) a genti guarda a lembrança (+) i a vida continua (+) i tudo continua (+++) nós tínhamos um amigu na classi (+) né (+) a genti era muito unidu (+) a genti sem / assim fazia farra (+) brincava (+) assim juntu (+) daí eli:: foi embora / mudô de cidadi / não qui eli morreu mudô di cidadi (+) ai foi choqui prá todú mundu né ' (+) eu pensei muito nissu quandu li a poesia (+) dá uma tristeza pensá (+) igual (+) eu não tive uma experiência igual (+) di morrê alguém da família (+) graças a Deus (+) mas só de vê uma pessoa duente né (+) a genti pensa assim (+) que nem eu tô cum avô meu muito duenti u pensu assim né ' (+) mas em experiências qui a genti vê em outras pessoas (+) comu uma amiga nossa qui:: (+) ela perdeu o pai quandu era muito nova (+) e ela na carteira dela ela tem as fotos do pai (+) sendu qui ela mesma nem lembra muito bem do físico da pessoa (+) mas na foto ela vê (+) lembrei muito dissu também (+) associei à perda tantu por morti, como por afastamentu (+) pensei também na possibilidadi de algum dia acontecer algu assim comigo (+) porisso achei a poesia triste (+) é como si tivessi acontecido.

Anexo VI

Alexandre

16 anos

2º colegial

mamãe vistida di rendas (+) essa parti devi ser qui vimus nossa mãe algum dia vistida di rendas (+) tocava pianu nu caos (+) que dizê (+) lembra uma coisa muito antiga (+) qui aconteceu há muito tempu atrás (+) e nós num lembrávamos direitu (+) uma noiti abriu as asas (+) essa parti (+) mostra qui algumas vezes não estamus sabendu o que estamus fazendu (+) cansada di tantu som (+) devi ser uma coisa antiga (+) um barulho (+) nos assustou muito (+) equilibrou-se no azul (+) o céu (+) essa parti mostra alguma coisa qui marcou muito na nossa vida (+) nossa época (+) a genti recorda às vezes (+) senti uma saudadi (+) i não sabi porque (+) i qui todas as coisas qui vem (emotivas) (+) porque hoje qui nós somos grandis (+) eu por exemplo com dezesseis anos (+) lembriu às vezes (+) uma coisa qui aconteceu quandu eu tinha oito ou nove anos (+) minha mãe naquela época não trabalhava (+), então fica aquela saudadi (+) né (+) cada vez aqui estamus indu pro futuro (+) sempri bati uma saudadi du qui fizemus no passadu (+) di tonta não mais olhou (+) prá mim nem prá mais ninguém (+) cai nu album di retratu (+++) sei lá (++) essa parti pareci é a morte de alguém (+) porque às vezes temos uma pessoa na família qui marcô muito (+) por exemplo (+) um avô (+) uma avó (+) fica sempre aquela saudade (+) depois qui eli morre (+) a genti lembrandu (+) às vezes com um retratu na sala (+) a genti olhandu prá ele (+) vendu as coisas qui ele fez prá nós (+) as coisas qui aconteceram com eli (+) sempri mostra alguma coisa du passadu (+) du qui aconteceu (+) as vezes nem isso (+) mas u qui senti com essa poesia realmenti foi issu (+) foi uma saudadi qui bati (+) pur exemplo (+) um avô meu qui morreu (+) alguns anos atrás (+) dois anos (+) eu veju suas fotos (+) lembriu das coisas qui eli fez (+) quandu eu passeava com eli (+) sintu uma saudadi grandi (+) eu acho que é issu.

Anexo VII

Adriana
2ª colegial
16 anos

mamãe vestida di rendas (++) mamãe tá vistida di rendas (++) tá bem vistida i: tocava piano no caos (+) ficava assim:: tocandu pia: nu (++) é:: (+) prá si distrai né (+) i uma noite abriu as asas cansada di tantu som (++) uma noiti ela partiu (++) porque ela tava cansada daquela mesma coisa (+) equilibrou-se no azul (+) di tonta não mais olhou (+) prá mim (+) prá ninguém (+) caiu nu álbum di retratos (+) aí é: ela si equilibrô (+) tevi aquela nível nu azul qui seria: um um mundo (+) só qui ela ficô meio tonta com essi mundo (+) só qui ela num olhô prá ninguém em volta dela (+) até qui caiu num álbum di retratos (+) uma mãe simples (+) como si fosse a genti (+) procura si distrair com alguma coisa i a genti si cansa dessa coisa: i: procura uma outra prá genti si equilibrar até que possa ocorrer alguma outra coisa (+) a vida é como si fossi mais uma foto num álbum di retratos (+) essi (+) quandu ela encontra o azul (+) ela saiu prá fora né ' (+) quandu ela viu o qui qui era lá fora né (+) então ela viu qui cada fato da vida dela ficava registrado num álbum (+) são várias experiências de vida assim (+) primeru ela ela si distraía com o pianu até qui ela enjoou desse pianu i i procurou uma OUTRA coisa (+) aí: ela ela viu uma coisa: ela entrô nessi mundu prá fazê: sei lá o quê (+) i: si deparô com essi mundu di hoji i aí:: essa experiência di mundu ela colocô também nessi álbum di retratos (+) essa poesia descrevi a vida de uma pessoa (++) a minha vida é assim (+) eu tenho: uma uma distração até qui:: eu pur exemplu eu saio cum amigus assim: quandu eu enjoô delis assim: eu eu vô procurá uma outra coisa (+) aí eu encontrei outras pessoas (+) outras cabeças (+) é uma outra experiência (+) e essa outra experiência (+) enquanto tantu a da primeira comu a segunda (+) eu guardu dentru di mim comu si fosse guardá dentru di um álbum.

VIEIRA-ABAHÃO, M. H. Reading in the classroom. *Alfa*, São Paulo, v. 36, p. 52-66, 1992.

- **ABSTRACT:** *Considering the view that coherence is beyond the linguistic elements of the text, depending on pragmatic, interactive and world-knowledge factors, in this article we try to promote some reflexions about the interpretative work normally proposed by the Portuguese Language textbooks.*
- **KEYWORDS:** *Textual linguistics; coherence; interpretation; textual world; textbook.*

Referências bibliográficas

- BEAUGRANDE, R. A., DRESSLER, W. U. *Introduction to text linguistics*. London: Longman, 1981. cap. 4. p. 48-112.
- BIANCHINI, O., CUNHA, M. A. A. *O domínio da linguagem*. São Paulo: FTD, 1988. 180 p.

- CHAROLLES, M. *Coherence as a principle in the interpretation of discourse*. s. 1.: s.n., 1986. p. 71-97. (Mimeografado)
- MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife: s.n., 1983. 64 p. (Mimeogr.)
- _____. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986, 94p.
6. KOCH, I. G. V., TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1989. 107p.
7. VAN DIJK, T. A. *Studies in the pragmatics of discourse*. Paris: Mouton Publishers, 1981. p. 177-241.

A TRADUÇÃO COMO PARADIGMA DOS INTERCÂMBIOS INTRALINGÜÍSTICOS¹

Rosemary ARROJO²

- RESUMO: O objetivo principal deste trabalho é explorar alguns pontos em comum entre a reflexão desconstrutivista e a pragmática de Quine, Davidson e Rorty em relação à tradução enquanto modelo de todo e qualquer processo de significação. Entre esses pontos, destaco o questionamento da concepção de realidade herdada do platonismo que prescreve a busca de "verdades" independentes de qualquer perspectivismo e da história. Em oposição a essa impossibilidade, tanto a desconstrução como a pragmática, apesar de suas diferenças, localizam na relação com o outro a única possibilidade de se estabelecerem significados, sempre provisórios e datados, sempre atrelados à situação e às circunstâncias em que se produzem.
- UNITERMOS: Tradução; desconstrução; pragmática.

Aprender a hablar es aprender a traducir; cuando el niño pregunta a su madre por el significado de esta o aquella palabra, lo que realmente le pide es que traduzca a su lenguaje el término desconocido. La traducción dentro de una lengua no es, en este sentido, esencialmente distinta a la traducción entre dos lenguas y la historia de todos los pueblos repite la experiencia infantil: incluso la tribu más aislada tiene que enfrentarse, en un momento o en otro, al lenguaje de un pueblo extraño.

Octavio Paz, *Traducción: Literatura y Literalidad*

What is Lenin doing when he writes, across from a Hegelian statement, "read!" (interpret? transform? translate? understand?)

Jacques Derrida, *Positions*

Pragmatists would like to replace the desire for objectivity – the desire to be in touch with a reality which is more than some community with which we identify ourselves – with the desire for solidarity with that community.

Richard Rorty, *Science as Solidarity*

1. Este trabalho é parte de um projeto de pesquisa financiado pelo CNPq (processo 304543/89-6 NV).

2. Departamento de Linguística Aplicada – IEL – Universidade Estadual de Campinas.

Ao equacionar a fala à tradução, Octavio Paz (1971) estabelece um parentesco perigoso entre as atividades que têm merecido lugares hierarquicamente distintos não apenas na reflexão que se produz sobre a linguagem mas, sobretudo, na sua matriz, na mitologia que compõe o chamado senso-comum e que determina onde se situam e como se comportam os significados. Ao sugerir que um processo tradutório já se instala mesmo entre a criança, a mãe e a suposta proteção da chamada língua materna, e ao comparar o conforto dessa relação e desse aprendizado doméstico ao confronto entre a 'tribo mais isolada' com um 'povo estrangeiro', o comentário de Paz, se levado estritamente a sério, provoca uma rachadura importante nas concepções logocêntricas de linguagem que reservam aos intercâmbios lingüísticos que ocorrem nos limites do que convencionalmente chamamos de uma 'mesma' língua o privilégio de uma suposta transmissão ou comunicação direta e sem 'perdas' de significados de interlocutor para interlocutor. Se o que ocorre entre mãe e filho no espaço da aquisição da língua materna é análogo ao relacionamento que se deve estabelecer entre povos diversos e entre línguas estrangeiras para que haja alguma forma de tradução – ou de comunicação – podemos concluir que a proximidade possibilitada por essa analogia faz da tradução um paradigma dos mecanismos da linguagem, revelando-se, como também conclui George Steiner, uma metáfora da 'condição perpétua e inescapável da significação' (1975, p. 260-1). A comparação da fala ou da leitura produzidas dentro da língua materna à tradução 'propriamente dita', ao intercâmbio entre significados de línguas distintas (que o desejo logocêntrico freqüentemente vê como difícil e frustrante), permite uma reflexão desmistificadora não apenas sobre os processos de significação que constituem a fala, a leitura e a tradução mas, também, sobre o que aproxima essas atividades e até mesmo uma língua 'estrangeira' da outra.

Uma das relações mais inocentes que se tem permitido à tradução estabelecer com outros intercâmbios lingüísticos é a que a aproxima da leitura através da estratégia cuidadosa que localiza num ato de leitura a concepção de qualquer tradução. Como sabem os tradutores bem-sucedidos, nenhuma leitura é tão atenta e tão cuidadosa quanto aquela que dá corpo à mais simples das traduções bem realizadas. Ao comentar sua tradução de um poema de Maiakóvski, Haroldo de Campos escreve: "Foi, para nós, a melhor *leitura* que poderíamos jamais ter feito do poema, colando-o à sua matriz teórica e revivendo a sua *práxis*, uma leitura verdadeiramente crítica" (1976, p. 33, grifo do autor). Entre tantos outros, Gregory Rabassa também descreve a intensidade da leitura que propicia a tradução: "Sempre achei que a tradução é, em essência, a leitura mais próxima que se pode fazer de um texto. O tradutor não pode ignorar palavras 'menos importantes', mas deve considerar todo e qualquer detalhe" (apud Biguenet et al., 1989, p. x).³ Até mesmo a inversão simétrica da relação tradução/leitura – a noção mais comprometedoras para a leitura de que esta é também uma forma de tradução – pode ser considerada não-problemática desde que se mantenha dentro dos padrões estabelecidos pelo logocentrismo. Ou

3. Esta e todas as outras referências em inglês foram traduzidas por mim.

seja, desde que aquilo que necessariamente implica uma tradução – o desencontro com a origem, a diferença no tempo e no espaço que separa o original de sua tentativa de repetição e a interferência de pelo menos uma segunda voz autoral no processamento do significado – possa ser neutralizado e encaixado no bom-comportamento previsto pelo desejo logocêntrico de equivalências perfeitas e estáveis, imunes a qualquer perspectivismo.

Erwin Theodor, por exemplo, chega a reconhecer que um processo de tradução pode ocorrer mesmo dentro de um mesmo sistema lingüístico:

A tradução não visa exclusivamente à passagem de um sistema lingüístico para outro, mas alcança até mesmo o campo do próprio idioma. Assim traduzimos em nossa própria língua, ao passar *miúdos* para *crianças*, *jerimum* para *abóbora*, ou *montra* para *vitrina*. (1983, p. 13)

Além desse processo de tradução de uma palavra para outra 'equivalente' na mesma língua, separada apenas pela diferença de uso regional, há também, para Theodor, uma aproximação entre 'tradução' e 'leitura' através do mecanismo de interpretação compartilhado por ambas que exemplifica através da citação do depoimento de um jornalista:

Falei há pouco em traduções de telegramas e não devo ter sido compreendido nem mesmo pelos atuais profissionais de imprensa, o que torna necessária uma explicação. /.../ Tanto o que acontecia no País, como, em especial, aquilo que ocorria no exterior, era comunicado aos jornais pelo telégrafo nacional, em despachos do menor número de palavras. Três ou quatro bastavam, contanto que pudessem sugerir em que termos o fato deveria ser relatado de forma a dar uma idéia do que realmente acontecera. Era necessário então traduzir, interpretar no seu laconismo o telegrama. (Idem)

Ao reconhecer que traduzir pode significar 'interpretar', Theodor anuncia 'um dos propósitos' de seu livro *Tradução: officio e arte*: "demonstrar quão importante é a interpretação correta do texto original pelo tradutor, para que o mesmo possa ser devidamente compreendido pelos leitores". Nesse sentido, o "tradutor é aquele que torna compreensível aquilo que antes era ininteligível, e já por isso deve ser encarado como um intérprete por excelência" (Idem). Nessa reflexão, a noção de que 'traduzir' pode ser sinônimo de 'interpretar', ou seja, de que alguma forma de tradução já ocorre dentro de uma mesma língua, não deve oferecer nenhum risco à estabilidade do projeto logocêntrico que a produz; ao 'tradutor', como ao 'intérprete', cabe apenas um papel de 'intermediário', que simplesmente resgata significados e os transporta para o outro lado, estabelecendo uma ponte idealmente 'correta' entre dois planos:

O primeiro tradutor foi o hermeneuta, a quem cabia traduzir em linguagem humana a vontade divina. Esse tipo modelar da classe não era intermediário entre níveis idênticos, num plano horizontal, mas permitia a comunicação em plano vertical entre Deus e os homens. E os tradutores egípcios antigos não faziam outra coisa, pois eram os intermediários entre a linguagem do povo, não apenas no sentido de que revelavam a este os desejos e as determinações daqueles, mas também na medida em que transformavam a linguagem popular no sentido de que pudesse ascender às alturas faraônicas. (Idem)

Como nos ensina o *Aurélio*, o 'intermediário', além de ser aquele 'que está de permeio', além de ser o 'mediador', pode ser também o "negociante que exerce suas atividades colocando-se entre o produtor e o consumidor". Nesse papel de 'intermediário', localizado precisamente entre o emissor e o receptor desse significado, o tradutor ou o intérprete deve apenas produzir traduções ou interpretações 'corretas' que envolvem "um processo de transferência de sinais ou representações gráficas a um sistema de outros sinais e representações gráficas". Mais especificamente, na citação que Theodor faz de A. G. Oettinger,

quando o original é provido de sentido específico, exigimos geralmente que a transferência o conserve, ou encontre, nas palavras mais chegadas, o sentido mais parecido possível. Assim, o problema central da tradução de línguas naturais consiste em manter o sentido. (1983, p. 15-6)

Nos movimentos estratégicos desse tipo de reflexão sobre um problema insolúvel: como poderá o intérprete ou o tradutor manter o sentido quando necessariamente transforma a linguagem? Como poderá esse 'negociante', esse 'intermediário' entre produtor e consumidor manter intacto o sentido que inevitavelmente manipula, intermedeia e negocia? A carga dessa pergunta sem resposta há milênios tem sido despejada de forma quase inclusiva sobre a tradução a tal ponto que até mesmo a evidência rotineira da possibilidade de se traduzir de uma língua para outra tem desafiado os pressupostos mais caros à reflexão logocêntrica. Como declara Georges Mounin, pode-se dizer que a própria 'existência' da tradução "constitui o escândalo da lingüística contemporânea" e de suas pretensões de sistematizar e controlar o processo de significação (1975, p. 19).⁴ Entretanto, quando se abre, mesmo dentro da reflexão logocêntrica, a sugestão de uma analogia entre tradução e leitura, e até mesmo entre tradução e fala, entre o que ocorre no intercâmbio entre duas línguas diferentes e o que se verifica nos limites de uma mesma língua, não passaria essa carga pesada a ser carregada também pelos intercâmbios lingüísticos que ocorrem sob o amparo da língua materna? Não estaria, portanto, todo e qualquer significado à mercê desse problema insolúvel e desse 'escândalo' que é a prescrição de se manter o sentido, mesmo quando se mudam a forma, a história e as circunstâncias que cercam esse sentido? Não estariam condenadas a esse 'escândalo' toda leitura, toda paráfrase, todo intercâmbio lingüístico e todo processo de comunicação oral e escrita?

O reconhecimento dos laços de parentesco entre leitura e tradução, fala e escrita, autor e tradutor, original e paráfrase tem encontrado na desconstrução de Jacques Derrida não apenas um aliado providencial mas também um modelo exemplar que tem desmascarado, de forma incansável e eficiente, a impossibilidade de se isolar a maldição de Babel no espaço supostamente exclusivo das relações entre línguas diferentes. Como escreve Derrida, em "Des Tours de Babel",

4. A propósito, ver Arrojo, 1992c.

a 'torre de Babel' não representa meramente a multiplicidade irreduzível das línguas; ela exhibe uma incompletude, a impossibilidade de se terminar, de se totalizar, de se esgotar, de se completar algo da ordem da edificação, da construção arquitetural, do sistema e da arquitetônica. O que a multiplicidade de idiomas na realidade limita não é apenas uma tradução 'verdadeira', uma interexpressão transparente e adequada, é também uma ordem estrutural, uma coerência de construto. Há, então (traduzamos), algo como um limite interno à formalização, uma incompletude da construtura. Seria fácil e até certo ponto justificado ver aí a tradução de um sistema em desconstrução. (s.d., p. 165-6)

Para a reflexão desconstrutivista, a 'multiplicidade irreduzível das línguas' é, portanto, também a impossibilidade de significados construídos, completos e determinados dentro de uma 'mesma' língua, ou de qualquer estrutura – qualquer enunciado, em qualquer nível, de um 'mesmo' texto, escrito ou falado. É essa estrutura babélica, essa 'confusão' primordial, essa impossibilidade de se pregar para sempre um significado a um significante que permite a Derrida (1978b) desconfiar, inclusive, da já clássica distinção proposta por Roman Jakobson (1959) entre 'tradução intralingual' ou 'paráfrase' (que interpreta signos lingüísticos através de outros signos da 'mesma' língua), 'tradução intersemiótica' ou 'trasmutação' (que interpreta signos lingüísticos através de sistemas não-lingüísticos e a 'tradução interlingual' ou 'tradução propriamente dita' (que interpreta signos lingüísticos através de uma outra língua). Como desconstrói Derrida, tal classificação obviamente pressupõe "não apenas que podemos saber, em última instância, como determinar rigorosamente a unidade e a identidade de uma língua, a forma determinável de seus limites" mas, também, que é possível distinguirmos entre uma tradução no sentido 'literal' e uma tradução no sentido 'figurado', sendo que a primeira, por assim dizer, dispensaria qualquer 'tradução'. Tanto na 'tradução intralingual', como na 'tradução intersemiótica,

a tradução de tradução é uma interpretação definicional. Mas no caso da tradução 'propriamente dita', da tradução no sentido ordinário, interlingüístico e pós-Babélico, Jakobson não traduz; ele repete a mesma palavra: "tradução interlingual ou tradução propriamente dita". Ele supõe que não é necessário traduzir; que todos compreendem o que isso quer dizer porque todos já tiveram essa experiência; espera-se que todos saibam o que é uma língua, a relação de uma língua com outra e, particularmente, a identidade ou a diferença de fato da língua (s.d., p. 173-4).

A tradução de um dos itens dessa classificação para qualquer um dos outros dois, dentro de uma mesma língua ou sistema, ou de um para outro; a tradução da tradução no sentido 'figurado' para a tradução 'propriamente dita' – e vice-versa e em qualquer das combinações permitidas por esse jogo – revela como essa divisão tripartite pode ser 'problemática': por exemplo, até mesmo no exato momento em que pronunciamos 'Babel' "percebemos a impossibilidade de decidirmos se esse nome pertence, própria e simplesmente, a *uma* língua" (p. 174, grifo do autor). Nem mesmo a divisão, a classificação que pretende disciplinar a disseminação de significados produzida por algumas relações que se têm chamado de 'tradução' escapa da síndrome babélica que essa, como toda e qualquer classificação, pretende neutralizar

e organizar. Ao tentar estabelecer a distinção entre uma tradução 'propriamente dita' e outras traduções, no 'sentido figurado', e ao estabelecer como modelo, como sentido literal e primeiro, a tradução 'propriamente dita' – que é exatamente a relação que explicitamente lida com a diferença no tempo e no espaço, desmascarando a transformação como articuladora de qualquer processo de significação – e classificação de Jakobson inadvertidamente contamina o figurado com o literal, o intersemiótico com o intra e o interlingual. No mundo pós-babélico, da multiplicidade de línguas e da impossibilidade de se chegar ao idioma divino, localizado acima e além de quaisquer diferenças, há, no início e na origem de qualquer significação, um processo de tradução, um processo de transformação do mesmo em outro, em que a 'transparência se interdita' e 'a univocidade se torna impossível'. Conseqüentemente, a tradução "se transforma na lei, no dever e na dívida, mas na dívida que não se pode mais saldar":

Tal insolvência se encontra marcada no próprio nome de Babel, que ao mesmo tempo se traduz e não se traduz, pertence sem pertencer a nenhuma língua e se endivida consigo mesmo com uma dívida insolvente, consigo mesmo como se fosse outro (s.d., p. 174-5).

Como paradigma da linguagem e de seus mecanismos, a tradução passa a ser, na obra de Derrida, também um paradigma da desconstrução. Numa de suas tentativas de definição da desconstrução que criou, Derrida escreve:

Mas há um lugar adequado, há uma história adequada para essa coisa /desconstrução/? Creio que consiste apenas de transferência, e de uma reflexão através da transferência, em todos os sentidos que essa palavra adquire em mais de uma língua, e, em primeiro lugar, aquele da transferência entre línguas. Se eu tivesse que arriscar apenas uma definição de desconstrução, que fosse breve, elíptica e econômica como uma senha, eu diria simplesmente e sem exagero: *plus d'une langue* – mais que uma língua, não mais de uma língua (1986, p. 14-5).⁵

Como comenta Peggy Kamuf, a reflexão de Derrida está sempre "se voltando, de uma forma ou de outra, para o que se chama 'o problema da tradução'". O logocentrismo, que em suas múltiplas faces é o alvo por excelência das desconstruções de Derrida, pode ser considerado como "um outro nome para o sonho de uma língua universal". Um sonho frustrado, entretanto, pelo fato de que a linguagem como tal "se manifesta em sua diferença /.../ através da multiplicidade de línguas". E, como conclui Kamuf, se há apenas multiplicidade, não pode haver nenhuma 'língua mestra', nenhuma língua primária e plena, "embora na história ocidental várias línguas tenham se candidatado a esse trono: grego, latim, francês, alemão e, no momento, o inglês norte-americano" (1991, p. 241). Assim, para a reflexão desconstrutivista, que reconhece a multiplicidade e a fragilidade facilmente desmontável de qualquer suposta origem, a tradução, que sempre implicou uma 'operação secundária' realizada após a ocorrência 'original', passa a preceder até mesmo o 'original' como sua própria

5. Para uma discussão das implicações de transferência – no sentido psicanalítico – para a tradução, ver Arrojo, 1992a.

possibilidade. Como conclui Kamuf, a desconstrução “não apenas nos faz pensar a tradução de forma diferente” mas também revela o movimento sugerido pelo prefixo latino *trans* – ‘movimento para além de’, ‘através de’, ‘posição para além de’, ‘posição ou movimento de través’, segundo o *Aurélio* – que compõe a palavra ‘tradução’ em inglês (*translation*), além de outras palavras afins como ‘transferência’, ‘transporte’, ‘transformação’, e que constitui o “próprio movimento do pensamento entre pontos de origem e de chegada que estão sempre sendo diferidos, um diferido pelo outro” (1991, p. 242). No início de todo intercâmbio lingüístico – em qualquer língua, entre duas línguas, ou entre dois ou mais sistemas de signos – há um leitor, ou um ‘receptor’, que inevitavelmente se apropria do significado do outro e o traduz para o seu próprio ‘idioma’, para aquilo que o constitui também enquanto linguagem. Da mesma forma, será o ‘outro’ para aquele que com ele embarca nesse jogo de ‘fazer sentido’: dois estrangeiros, dois outros, dois tradutores que jamais recuperam a ‘essência’ do significado um do outro mas que se comunicam – se traduzem – apenas e exclusivamente no espaço do acordo mútuo em que estabelecem que o diferente e o diferido pode *estar* semelhante e presente. A tradução por trás de toda a leitura e de todo diálogo mostra que não há gesto lingüístico que possa escapar ao “jogo e à ordem do signo” (Derrida, 1978a, p. 292), à rede de *différence*⁶ que, por não contar com um centro absoluto, com uma essência imortal, depende necessariamente de relações, de parceiros dispostos ao jogo; e é apenas nessa relação e nesse jogo que a decisão sobre ‘Babel’, ou sobre ‘tradução’ e qualquer outro significado, pode ser provisoriamente tomada.

Além da desconstrução de Derrida e de seus precursores mais diretos, a reflexão dos filósofos pragmáticos também tem como meta uma crítica radical ao que W. V. Quine chama de *a copy theory of language*, ou seja, uma teoria que contempla a linguagem como mimese, como uma reprodução fiel da realidade e que, como reconhece o filósofo, é a concepção de significado geralmente adotada não apenas pelo homem comum mas, sob diferentes capas de sofisticação, pela própria tradição filosófica como, por exemplo, pela ‘semântica não-crítica’ que “abriga o mito de um museu no qual se expõem os significados devidamente rotulados pelas palavras”. Dentro desse ‘museu’, “as palavras e as sentenças de uma língua têm seus significados determinados”. Conseqüentemente, traduzir, ‘mudar de línguas’ é, simplesmente, ‘mudar de rótulos’ (1969, p. 27; citado em Murphy, 1990, p. 80). A essa concepção, que determina tanto a forma pela qual se pensa a tradução como os intercâmbios efetuados no interior da língua materna, Quine opõe a visão pragmática – desenvolvida principalmente a partir de Charles Peirce, William James e John Dewey – segundo a qual os significados são, em primeiro lugar, ‘significados da linguagem’, aprendida com base exclusiva naquilo que se considera o comportamento explícito do outro. Nesse sentido, o estudo da linguagem é essencialmente um estudo de comportamentos sociais já que “não pode haver, em nenhum sentido útil, uma linguagem privada” (Idem). Quine atribui a Dewey a ênfase nesse caráter eminentemente social da

6. Para uma discussão sobre tradução e *différence*, ver Arrojo, 1992b.

linguagem que, nos anos vinte e, portanto, antes de Wittgenstein, já considerava a linguagem “um modo de interação entre pelo menos dois seres, um falante e um ouvinte”, pressupondo “um grupo organizado ao qual pertencem esses seres e do qual adquiriram seus hábitos de fala” (citado em Murphy, 1990, p. 81). Não há, para esse tipo de reflexão, nenhuma forma de linguagem que prescindia de algum tipo de relacionamento humano como sua origem e possibilidade. Uma das conseqüências dessa desistência do ‘mito do museu’ é que a aquisição de uma língua somente pode se dar através da observação do comportamento explícito de usuários dessa língua em particular. Além disso, se o significado é, essencialmente, uma ‘propriedade comportamental’, não pode haver, para Quine, “significados, nem semelhanças, nem distinções de significados, além dos que se encontram implícitos nas disposições das pessoas em comportamentos explícitos” (1969, p. 28-29; citado em 1990, p. 84). Não pode haver, conseqüentemente, critérios determinados para se estabelecer a equivalência entre dois enunciados que independam da perspectiva de quem observa e julga as ‘disposições discursivas’ (*speech dispositions*) dos falantes ou emissores:

a questão que indaga se os significados de duas expressões são semelhantes ou diferentes não tem uma resposta determinada, conhecida ou desconhecida, sendo que a única resposta possível reside, em princípio, nas disposições discursivas – conhecidas ou desconhecidas – das pessoas. (idem)

Essa discussão acerca da ‘indeterminação’ intrínseca do significado é particularmente relevante para a reflexão que tento desenvolver aqui pois as conclusões de Quine se encontram basicamente ancoradas em sua “tese da indeterminação da tradução radical”, freqüentemente ilustrada a partir do exemplo que imagina um lingüista em contacto com a língua ainda não estudada de um povo desconhecido. Após cuidadosa observação das manifestações lingüísticas desse povo, o lingüista da hipótese de Quine registra o que considera um possível enunciado dessa língua (1. *Demki gavagai zaronka pursch denot gavagai*) que parece ser emitido nas ocasiões em que reaparece um coelho que havia sido anteriormente observado. Com base nessa observação, a tradução para o inglês proposta por esse hipotético lingüista é a seguinte: 2. *This rabbit is the same as that rabbit*. Embora se possa considerar que a tradução de *gavagai* para *rabbit* seja uma questão objetiva, determinada pela ‘evidência’ da situação observada, a tese de Quine defende exatamente o oposto. De acordo com sua argumentação,

um coelho como um todo está presente quando e apenas quando uma parte não-destacada de um coelho está presente; também quando e apenas quando está presente um estágio temporal de um coelho. Se estamos considerando a possibilidade de traduzir a expressão nativa *gavagai* por ‘coelho’, parte não-destacada de coelho ou por ‘estágio de coelho’, jamais poderemos solucionar a questão apenas com base na evidência – ou seja, através da repetição da expressão *gavagai* para que os nativos concordem ou discordem de sua relação com os vários estímulos requeridos. (1969, p. 30-1; citado em Murphy, 1990, p. 85)

Como qualquer outro termo de qualquer outra língua, ‘coelho’ é, segundo Quine, ‘um termo de referência dividida’ e, como tal, “não pode ser aprendido sem que

aprenda também seu princípio de individuação: onde um coelho termina e onde começa o outro". A "única diferença que há entre coelhos, partes não-destacadas de coelhos e estágios de coelhos", explica Quine, "se encontra em sua individuação":

Se tomarmos como um todo a porção do mundo espacial e temporal que é constituído por coelhos, partes não-destacadas de coelhos e estágios de coelhos, teremos a mesma porção de mundo em cada uma das três vezes. A única diferença está na forma de recortá-la. E como recortá-la não pode ser aprendido através da evidência ou de simples condicionamento, mesmo que persistentemente repetido. (Idem)

Como argumenta John P. Murphy, ao defender que *gavagai* admite pelo menos três traduções para o inglês, Quine não está simplesmente considerando que a língua estrangeira seja ambígua; pelo contrário, supõe que há apenas um uso nessa língua para a expressão *gavagai*, que poderia ser traduzida para o inglês de outras formas diferentes, de acordo com sua hipótese. Assim, se *gavagai* fosse traduzido por *undetached rabbit part* ('parte não-destacada de coelho'), a tradução de 1 seria: 3. *This undetached rabbit part is a part of the same rabbit as that undetached rabbit part*, em que *zaronka pursch* se traduz por *is a part of the same rabbit as*, ao invés de *is the same as*, como se traduziu em 2. Da mesma forma, se *gavagai* fosse traduzido por *rabbit stage*, *zaronka pursch* seria traduzido como *is a stage of the same rabbit as* e a tradução completa de 1 seria: 4. *This rabbit stage is a stage of the same rabbit as that rabbit stage*. (1990, p. 85)

Como poderia o lingüista de Quine determinar a tradução correta? Quem poderia determiná-la e em que bases? Ao abdicar do mito da linguagem como museu, em que a cada significado exibido corresponde um rótulo, um significado determinado, Quine pode apenas concluir que não há uma resposta determinada – conhecida ou desconhecida – a essa pergunta:

Suponhamos que /todas as três/ traduções, com as adaptações realizadas em cada caso, se coadunem de forma igualmente favorável com todo o comportamento observável dos falantes da língua remota e dos falantes de inglês. Suponhamos que se coadunem perfeitamente não apenas com o comportamento realmente observado, mas com todas as disposições comportamentais por parte de todos os falantes envolvidos. Com base nessas premissas, seria para sempre impossível sabermos qual delas estaria correta e quais estariam erradas. Ainda assim, se o mito do museu fosse verdade, haveria um errado e um correto na questão, mas jamais saberíamos já que não temos acesso ao museu. (1969, p. 29-30; citado em Murphy, 1990, p. 86)

Quine considera que um lingüista real, diante de uma situação real, provavelmente seria 'sensato o suficiente' para traduzir *gavagai* por *rabbit*, e a partir dessa "opção sensata é de outras como ela" possivelmente poderia vir a "determinar suas hipóteses subseqüentes em relação a quais locuções nativas corresponderiam ao aparato inglês de individuação e, assim, tudo acabaria se encaixando". Contudo, e aqui reside, creio, o grande trunfo da argumentação de Quine, mesmo que considerarmos que 'a máxima implícita' que orienta sua opção de *rabbit* e opções semelhantes para outras palavras da língua estrangeira pode ser 'sensata e fazer sentido', ele jamais

poderia 'celebrá-la', por exemplo, "como um dos universais lingüísticos, ou como característica de todas as línguas". Como conclui Quine, seu lingüista 'estaria errado' já que "a máxima é sua própria imposição no sentido de resolver o que é objetivamente indeterminado". (1969, p. 34; citado em 1990, p. 86)

Segundo a síntese de Murphy, se o significado é o que deveria permanecer intacto após sucessivas traduções, ou seja, se o significado de um termo é o que todas as suas traduções corretas partilham, então a questão do que um termo significa não é uma questão objetivamente determinada já que a própria questão sobre qual das várias traduções não-sinônimas de um termo é a correta é em si mesma indeterminada (1990, p. 86-7). A indeterminação do significado é, portanto, uma consequência da indeterminação da tradução, e vice-versa, já que a tradução, como os intercâmbios intralingüísticos, apenas cumpre essa lei geral do significado sem um centro estável, sem uma essência imutável, sem um museu bem organizado. Afinal, como lembra Quine, 'o problema doméstico' – da língua materna – 'não difere em nada da tradução radical' (1969, p. 47; citado em 1990, p. 99). Considerando essa analogia, Donald Davidson, discípulo de Quine, substitui a expressão 'tradução radical' por 'interpretação radical' já que o 'problema' é 'doméstico', além de estrangeiro; emerge para falantes da mesma língua na forma da pergunta: como se pode determinar que a língua é a mesma?". (1984, p. 129; citado em 1990, p. 99). A compreensão, a recepção, a apreensão – ou qualquer outro termo que queiramos utilizar – do discurso do outro envolve um ato de 'interpretação radical' já que não encontra outra âncora a não ser a observação, o julgamento, a crença do intérprete-receptor. Para Davidson, como para seu mestre e precursor, é no intercurso entre pelo menos duas pessoas que se estabelece o significado. Nesse sentido, para Davidson, "crença e significado são interdependentes":

Admitamos que a fala de um homem não pode ser interpretada a não ser por alguém que saiba bastante sobre o que o falante acredita (e pretende e quer), e que qualquer distinção sutil entre diferentes crenças é impossível sem que se compreenda a fala: como devemos interpretar, então, a fala ou lhe atribuir, de forma inteligível, crenças e outras atitudes? Claramente, temos que ter uma teoria que simultaneamente dê conta das atitudes e interprete a fala e que não assuma nenhuma delas. Sugiro, seguindo Quine, que podemos /.../ aceitar certas atitudes muito gerais em relação a sentenças como a evidência básica para uma teoria da interpretação radical. Pelo menos, no espaço desta discussão, podemos no mínimo depender da atitude de aceitar como verdades, em relação a sentenças, como a noção crucial. (1984, p. 1985, citado em Murphy, 1990, p. 98)

Se a 'noção crucial' é a atitude de aceitar como verdadeiros – ou levar a sério – os significados do outro, podemos concluir novamente que não há intercâmbio lingüístico, não há interpretação sem um contrato, sem um pacto entre pelo menos dois personagens, reais ou fictícios, que se disponham a jogar o jogo da linguagem, quer seja numa leitura, numa conversa ou numa tradução. E essa 'disposição' ao jogo e em relação ao outro é, para Quine e para Davidson, uma forma de 'caridade'. Como sugere Davidson, essa caridade não é uma opção, ela nos é imposta, quer gostemos disso ou não, "se quisermos entender os outros, temos que considerá-los certos na maioria das questões". (citado em 1990, p. 103)

Por mais estranho que nos pareça esse princípio de 'caridade', podemos tentar traduzi-lo, ou interpretá-lo, 'caridosamente' à luz de um outro texto, herdeiro também da reflexão pragmática e que opõe a noção de 'solidariedade' à de 'objetividade'. Em "*Solidarity or objectivity?*" Richard Rorty vê 'duas formas principais' através das quais o ser humano 'dá sentido' a sua vida. Uma delas seria "contar a história das contribuições que prestou a uma determinada comunidade", que poderia ser a comunidade real, histórica em que vive, ou alguma outra, real também mas distante no tempo ou no espaço, ou até mesmo uma comunidade imaginária, consituída talvez de heróis e heroínas reais, fictícios, ou ambos. A outra forma a que se refere Rorty propõe uma descrição do ser humano envolvido numa "relação imediata com uma realidade não-humana", que independe, portanto, de uma relação com sua 'tribo', sua 'nação' ou seu 'grupo imaginado de companheiros' (1991, p. 21). A essa segunda forma Rorty associa a tradição cultural do Ocidente centrada na "noção da busca da Verdade, uma tradição que vai dos filósofos gregos até o Iluminismo", e que constitui o "exemplo mais claro da tentativa de encontrar um sentido para a existência voltado para a objetividade em detrimento da solidariedade". O tema central dessa tradição, prossegue Rorty, é "a idéia da Verdade como algo a ser perseguido como um valor em si, não porque será bom para alguém, ou para sua comunidade real ou imaginária". Em oposição a essa tradição platônica – que cultivava a concepção do intelectual como alguém que pode estar "em contacto com a natureza das coisas" não através da visão partilhada com uma comunidade mas de uma forma 'mais imediata' – Rorty opõe a reflexão pragmática que "não necessita de uma metafísica nem de uma epistemologia" e "reduz a objetividade à solidariedade" (1991, p. 22). Assim, onde aqueles que buscam a Verdade encontram 'axiomas', os pragmáticos detectam 'hábitos compartilhados', e enquanto os primeiros vêem oposições claras e objetivas entre fato e opinião, entre o conceitual e o empírico, os segundos negam a possibilidade de qualquer essência como algo a ser descoberto e recuperado, independentemente de algum interesse originado no interior da vida comunitária.

Na verdade, como sugere Rorty em outro texto, o que a filosofia tradicional tem buscado é "uma forma que permita se evitar a necessidade do diálogo e da deliberação e que simplesmente indique como as coisas realmente são" (1992, p.164). Essa necessidade de se substituir a relação pela contemplação, pela *theoria*, se esconde por trás da "esperança de que se possa encontrar alguma ordenação de objetos que seja representada pela sentença 'O amor é melhor do que o ódio', e da frustração que se instala quando se constata que pode não haver tais objetos" (Idem). Nesse sentido, as noções de 'caridade' e de 'solidariedade' podem ser interpretadas como uma estratégia pragmática de antiessencialismo, de atacar a noção de verdade enquanto representação precisa e sobre-humana que produz a formulação das distinções tradicionais entre, por exemplo, razão e desejo, razão e apetite, razão e vontade, já que 'nenhuma dessas distinções faz sentido a menos que se pense a razão a partir do modelo da visão, a menos que persistamos naquilo que Dewey chamou de 'a teoria do conhecimento como testemunha'. Em suma, ser um pensador pragmático, como

sugere Rorty, é desistir de atrelar a 'solidariedade' que sentimos em relação a nossos semelhantes à objetividade:

Aceitar a contingência de pontos de partida é aceitar a herança que recebemos de nossos semelhantes e o diálogo que com eles travamos como nossa única fonte de orientação. Tentar escapar a essa contingência é esperar se tornar uma máquina adequadamente programada. Essa era a esperança que Platão imaginava poder concretizar no topo da linha dividida, depois das hipóteses. Os cristãos esperam que esse estado possa ser atingido através da harmonia com a voz de Deus no coração, e os cartesianos esperam poder atingi-lo através do esvaziamento da mente e da busca do indubitável. Desde Kant, os filósofos têm esperado que esse estágio possa ser conquistado através do encontro de uma estrutura anterior a qualquer investigação possível, a qualquer linguagem ou forma de vida social. (1982, p. 165)

Finalmente, a transformação da 'objetividade' em 'solidariedade' – ou 'caridade' – promovida pela reflexão pragmática pode ser associada, apesar das diferenças, àquilo que Nietzsche chamaria de o 'humano', o 'desmahiado humano', que é também o mortal, o contingente, o dependente da perspectiva e do desejo do outro, da história e das circunstâncias engendradas pela sua tribo, pelo seu grupo, pela sua comunidade em qualquer dimensão. Nesse sentido, poderíamos dizer que o contacto e o contrato com o outro – quer pertença à mesma comunidade ou a uma 'cultura remota' – é a única forma de aprendizado e a única fonte de conhecimento e também a única base para qualquer critério de avaliação. Como argumenta Rorty, que nos permite retomar o fragmento citado de Octavio Paz,

Parte da força do ataque de Quine e de Davidson à distinção entre o conceitual e o empírico é que a distinção entre culturas diferentes não difere quanto à natureza da distinção entre diferentes teorias professadas por membros de uma única cultura. Os aborígenes da Tasmânia e os colonizadores britânicos tinham problemas de comunicação, mas esses problemas eram diferentes das dificuldades de comunicação enfrentadas por Gladstone e Disraeli apenas quanto à extensão. (1991, p.26)

Não me parece casual que para Paz, a reflexão pragmática e a desconstrução de Derrida se encontrem nesse reconhecimento da relação com o outro como fator detonador da significação ao mesmo tempo em que vêm a tradução como uma espécie de modelo do que ocorre em qualquer intercâmbio lingüístico. O ponto comum entre essas duas questões é precisamente a convicção de que a concepção de verdade herdada da tradição platônica é impossível, tradição essa que determina a busca do significado imune a qualquer perspectivismo e a qualquer risco de diferença e que, portanto, necessariamente condena a tradução a um exílio forçado, longe das manifestações da linguagem que supostamente podem ocorrer sem a mediação de nenhum 'intermediário' indesejado. Ao surpreender esse 'intermediário' em plena ação, em plena produção de significados, qualquer tradução dramatiza a necessidade da relação, da presença do outro e do idioma do outro que, como escreve Derrida, é quem 'assina o que eu digo e o que escrevo' pois a assinatura somente pode ocorrer 'no lado do destinatário'. E essa analogia entre o que se diz e o que se escreve, o que se lê e o que se traduz é exemplarmente explorada nesse texto de Derrida sobre a autobiografia de Nietzsche:

A assinatura de Nietzsche não ocorre quando ele escreve. Ele diz claramente que ela ocorrerá postumamente, em consequência da linha de crédito infinita, que ele abriu para ele mesmo, quando o outro vem assinar com ele, se aliar a ele e, para que possa fazer isso, escutá-lo e compreendê-lo. Para escutá-lo, tem que se ter um ouvido aguçado. Em outras palavras, /.../ é o ouvido do outro que assina. O ouvido do outro fala de mim para mim e constitui o *autos* de minha autobiografia. Quando, muito mais tarde, o outro terá percebido com um ouvido suficientemente aguçado o que eu terei dirigido ou destinado a ele ou a ela, aí minha assinatura terá ocorrido. (1985, p. 51)

É essa relação, esse pacto, não é uma idiossincrasia de Nietzsche, nem consequência de sua 'originalidade'. Como diz Derrida:

Todo texto responde a essa estrutura. É a estrutura da textualidade em geral. Um texto é assinado apenas muito mais tarde pelo outro. E essa estrutura testamentária não acontece a um texto como que por acidente mas o constrói. É assim que um texto acontece (Idem).

Essa 'linha de crédito', essa 'solidariedade', essa negociação que se estabelece entre o emissor e o outro, entre o doméstico e o estrangeiro, que poderíamos chamar também de 'textualidade', cria não apenas a escritura, mas qualquer possibilidade de linguagem. O ouvido afiado que escuta e 'escreve' denuncia o parentesco indissolúvel entre a voz e a escrita, entre a audição e a leitura, todas unidas pelo fio da interpretação que impõe ao outro a tarefa da tradução, da transformação do estrangeiro em doméstico, do desconhecido em conhecido, de qualquer original em 'original'.

ARROJO, R. Translation as a model of intralinguistic communication. *Alfa*, São Paulo, v. 36, p. 67-80, 1992.

- **ABSTRACT:** *The main goal of this paper is to explore some similarities between Derrida's deconstruction and the pragmatism of Quine, Davidson, and Rorty as far as their implications for a reflection on translation are concerned, mainly as a paradigm of any process of signification. Among these similarities, I discuss the questioning of a conception of language inherited from Platonism which prescribes the search for truths that could be independent from any perspectivism and from history. In opposition to this impossibility, deconstruction as well as pragmatism, in spite of their differences, consider the relationship with the other as the only possibility of establishing meaning, always on a provisional basis, marked by the circumstances in which it is produced.*
- **KEYWORDS:** *Translation; deconstruction; pragmatism.*

Referências bibliográficas

- ARROJO, R. Laplanche translate the father of psychoanalysis: the main scenes of a Family Romance. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, 1992a, (no prelo).
- ARROJO, R. A tradução passada a limpo e a visibilidade do tradutor. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 19, 1992b, (no prelo).

- ARROJO, R. Tradução: da marginalidade ao centro da reflexão sobre a linguagem. In: JOBIM, J. L. (Org.) *As palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Imago, 1992c, (no prelo).
- BIGUENET, J. SCHULTE, R. (Ed.) *The craft of translation*. Chicago: The University of Chicago Press, 1989.
- CAMPOS, H. Da tradução como crítica. In: *Metalinguagem*. São Paulo: Cultrix, 1976.
- DAVIDSON, D. *Inquiries into truth and interpretation*. Oxford: Clarendon Press, 1984.
- DERRIDA, J. Signature, sign and event. In: *Writing and difference*. Trad. de Alan Bass. Chicago: The University of Chicago Press, 1978a.
- DERRIDA, J. *Positions*. Trad. de Alan Bass. Chicago: The University of Chicago Press, 1978b.
- DERRIDA, J. Des Tours de Babel. In: Graham, J, (Ed.) *Difference in translation*. Ithaca: Cornell University Press, s.d.
- DERRIDA, J. *The ear of the other: otobiography, transference, translation*. Trad. de Peggy Kamuf. New York: Schocken Books, 1985.
- DERRIDA, J. *Mémoires for Paul de Man*. New York: Columbia University Press, 1986.
- JAKOBSON, R. On linguistic aspects of translation. In: BROWER, R. A. (Ed.) *On translation*. Cambridge: Harvard University Press, 1959.
- KAMUF, P. (Ed.) *A Derrida reader: between the blinds*. New York: Columbia University Press, 1991.
- MOUNIN, G. *Os problemas teóricos da tradução*. Trad. de Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1975.
- MURPHY, J. P. *Pragmatism: from Pierce to Davidson*. Boulder: Westview Press, 1990.
- PAZ, O. *Traducción: literatura y literalidad*. Barcelona: Tusquets, 1971.
- QUINE, W. V. *Ontological relativity and other essays*. New York: Columbia University Press, 1969.
- RORTY, R. *Consequences of pragmatism*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982.
- RORTY, R. Solidarity or objectivity? In: *Objectivity, relativism, and truth*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- STEINER, G. *After Babel: aspects of language and translation*. Oxford, Oxford University Press, 1975.
- THEODOR, E. *Tradução: ofício e arte*. São Paulo: Cultrix, 1983.

PROBLEMAS E URGÊNCIAS NA INTERRELAÇÃO TERMINOLOGIA/TRADUÇÃO¹

Francis Henrik AUBERT²

- RESUMO: Propõe-se um breve reexame da interrelação entre os estudos terminológicos e os estudos tradutológicos, tendo em vista a produção de materiais terminológicos bilingües confiáveis como suporte para a atividade tradutória. Abordam-se determinados obstáculos, tais como a heterogeneidade terminológica, as variáveis culturais e sociolingüísticas, além do papel algo ambíguo do próprio tradutor. Por fim, propõe-se a busca de alternativas que propiciem uma produção mais ágil de materiais terminológicos utilizáveis para a tradução.
- UNITERMOS: Terminologia bilingüe; tradução; padronização; bases de dados.

Os estudos terminológicos e os estudos da tradução constituem disciplinas autônomas entre si. A terminologia, enquanto campo de investigação, entretém relações estreitas com a lexicologia, a lexicografia e a semântica e seu *status* de área de aplicação da lingüística e/ou da sociolingüística parece inquestionável. A tradutologia, por sua vez, por abarcar um fenômeno complexo, lingüístico, sociocultural, histórico, político e individual, extravasa os limites da lingüística, e tende a se confundir com o Homem, necessitando, para seu adequado enquadramento, do recurso a todo o conjunto das ciências deste mesmo Homem.

No entanto, se na sua epistemologia, no seu objeto de estudo, a terminologia e a tradução abarcam e se conduzem por caminhos distintos, no fazer tradutório bem como no fazer terminológico, esses mesmos caminhos se cruzam e se entrecruzam. Com efeito, como afirma Galinski (1985), '*translators are probably the largest identifiable individual user group for terminologies...*' Ou seja, os tradutores profissionais apresentam-se como um dos principais grupos de usuários finais dos produtos terminológicos (glossários, dicionários técnicos, bases de dados terminológicos etc.). Nessa perspectiva, cabe aos estudos terminológicos gerarem esses produtos, com

1. Uma primeira versão deste texto foi elaborada pelo Autor como prova escrita para o concurso de livre-docência na área de Estudos Tradutológicos, FFLCH/USP, em dezembro de 1991.

2. Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

base em metodologias adequadas, proporcionando recursos confiáveis para o exercício da tarefa tradutória.

Mas as relações tradução/terminologia não se estabelecem, na realidade cotidiana, de maneira tão simples, direta e unidirecional. A tradução – mesmo limitando as presentes considerações à sua modalidade *interlingual*, no sentido de Jakobson (1969) – é tão antiga como os primeiros contactos entre povos de línguas distintas. A terminologia, entendida como estudo descritivo e sistematizador (padronizador) dos vocabulários das línguas de especialidade, constitui área de estudos relativamente recente e a produção de materiais terminológicos, particularmente em forma bilíngüe, é ainda, em muitos domínios, apenas incipiente.³ Dispõe, é verdade, de uma gama de metodologias testadas e cujos frutos parecem indicar a sua adequação. Mas, como se procurará caracterizar no que segue, as dimensões, a complexidade e a urgência das tarefas a serem executadas podem exigir a adoção – ainda que temporária – de caminhos alternativos, de atalhos, mesmo que precários.

Com efeito, a contribuição da terminologia descritiva à prática tradutória constitui, ainda, um projeto em curso e, nesse contexto, a relação entre as áreas nem sempre se dá de maneira benéfica, quer para a tradução, enquanto usuária da terminologia, quer para a própria terminologia.

Nota-se, de imediato, nos materiais terminológicos disponíveis, a existência de sensíveis lacunas na descrição do uso mono – e bilíngüe, que afetam determinados idiomas como um todo ou, mesmo em situações mais favoráveis, determinadas áreas do saber e do fazer, lacunas essas que prejudicam o exercício adequado da tarefa tradutória de e/ou para determinadas línguas ou entre determinados pares de línguas.

Em termos monolíngües, a falta de descrições e sistematizações mais exaustivas e validadas pelos usuários tende a gerar a proliferação de termos, por meio de soluções *ad hoc* variáveis de usuário para usuário (especialista ou não), de entidade para entidade, de região para região, resultando, ao final, em um verdadeiro emaranhado de 'dialetos de especialidade' para os quais os estudos dialetológicos ainda estão a dever uma maior atenção. Assim, por exemplo, o Conselho Nacional do Carvão do Reino Unido, constatou que, dos 400 termos técnicos utilizados na Inglaterra para os objetos, ferramentas, profissões e processos da extração do carvão pertinentes da boca da mina para dentro, 300 são supérfluos, enquanto reduplicações, sinônimos e parassinônimos dos 100 termos básicos que, idealmente, dariam conta da realidade a ser denominada (Pinchuck, 1977). E os diversos usuários da língua francesa dispõem de 14 termos diferentes para designar a prateleira de ovos de uma geladeira de uso doméstico.⁴

As conseqüências práticas de tal estado de coisas para a tradução e, mais particularmente, para o tradutor, são variadas. Gera-se a necessidade suplementar de

3. Embora a reflexão ora apresentada tenha como pano de fundo a percepção e a vivência dos problemas terminológicos colocados para a tradução de/para a língua portuguesa, particularmente na sua variante brasileira, ela aplica-se, *mutatis mutandis*, a qualquer outra constelação lingüística.

4. Apud R. Dubuc, depoimento pessoal (1987).

adquirir, para além de um conhecimento terminológico básico, um certo domínio dos seus principais 'dialetos'. Requer-se, o que nem sempre é factível, a identificação mais precisa do subgrupo de destinatários mais diretamente visados, para a adequação 'dialetal' do texto. E reduz-se, por vezes sensivelmente, a fiabilidade da sempre recomendada 'consulta ao especialista', pois o consultor a que o tradutor tiver acesso pode não partilhar das preferências dialetais dos efetivos destinatários da tradução em pauta.

As lacunas e inadequações dos materiais terminológicos bilingües, por sua vez, são de pelo menos duas naturezas distintas. Em um primeiro aspecto, constata-se a existência, nas relações científicas, tecnológicas e culturais interpovos, de binômios mais ou menos privilegiados, isto é, de contactos mais ou menos intensos que justificam, ou, pelo menos explicam, a existência de uma razoável quantidade de materiais terminológicos para a relação inglês/francês, francês/italiano, espanhol/inglês, e similares, e inversamente, uma franca pauperidade para relações que envolvam, em um de seus pólos, idiomas que não compartilham de tais relações privilegiadas, como é o caso da língua portuguesa, por exemplo. Acresce, aqui, que os materiais disponíveis freqüentemente concentram-se em uma determinada direção tradutória (por exemplo inglês → português), em detrimento da relação inversa (português → inglês), nem sempre espelhando, nessa discrepância, uma correlação efetiva com a real demanda por informações terminológicas confiáveis.

Um segundo aspecto problemático que cabe ressaltar prende-se ao fato de que, ao contrário do que não apenas o leigo mas, certamente, a maioria dos seus próprios usuários imagina, as línguas de especialidade⁵ não usufruem de qualquer privilégio em relação à linguagem dita 'comum' em termos de biunivocidade, quer na relação 'noção'/ 'termo' (ou seja, significado/significante) quer na relação 'termo da língua X'/ 'termo da língua Y': em primeiro lugar, porque o conceito de 'línguas de especialidades' refere-se não apenas ao léxico específico, isto é, ao 'jargão, das tecnologias ditas 'de ponta' mas a todo domínio do fazer humano, englobando, portanto, atividades domésticas como o artesanato, culinária, áreas por definição específicas de cada corpo político (direito e jurisprudência) etc., cada qual, a seu modo, portadora de fortes marcadores culturais, individualizadores inter- e intralingualmente; em segundo lugar, porque nem mesmo nas referidas tecnologias de ponta, a 'universalidade' conceptual e, eventualmente, designativa, constitui uma norma geral. Aqui, como em qualquer outro tipo de discurso, variam as visões-de-mundo, variam os referentes: a fibra de vidro, embora de idêntica composição físico-química, não tem as mesmas aplicações em um país tropical e em um país subpolar; o aparelho eletrônico de última geração não será configurado da mesma maneira em um país com tensão elétrica uniforme e constante e em outro com tensão elétrica variável e inconstante.

5. *Language for special purpose*, na expressão inglesa consagrada.

Da sobreposição desses dois aspectos adquire-se, ainda, a percepção de que os graus de dizibilidade interlingual não são equivalentes, independentemente da direção tradutória. Em uma relação lingüística, cultural, tecnológica, econômica e política entre duas partes em que as correlações de forças pendem claramente em favor de uma delas, é nítida a possibilidade maior de 'dizer' a alteridade da parte mais forte dentro do contexto lingüístico-cultural da parte mais fraca, e, inversamente, a possibilidade sensivelmente menor de efetivar tal expressão na direção inversa. Esse fato manifesta-se, por exemplo,⁶ na utilização relativamente comum de empréstimos (isto é, de termos mantidos em sua forma lingüística original) na tradução técnica do inglês para o português, como substitutivo aceitável, para o usuário final do texto traduzido, do equivalente vernáculo, desconhecido ou, mesmo, inexistente, enquanto que a aplicação do mesmo recurso no sentido inverso (português → inglês) mostra-se, salvo exceção, inviável.

Já na sua vertente sistematizadora (ou padronizadora), a terminologia esbarra, novamente, na constatação de que as línguas de especialidade, como qualquer outro registro de qualquer idioma, compartilham na natureza multifacetada e permanentemente variável das línguas, no tempo e no espaço. Essa variação decorre não apenas de modismos, da criação simultânea de objetos e processos, da por vezes algo inadequada capacitação lingüística daqueles que, na pesquisa, na indústria, no comércio e em qualquer outra atividade humana exercem o papel de 'denominadores' das novas noções e conceitos, mas, o que talvez seja de natureza mais essencial para a questão aqui discutida, do fato de que a comunidade dos usuários dos jargões não é monoliticamente constituída, não é social e culturalmente uniforme. Pelo contrário, constituem esses participantes sociais e lingüísticos subgrupos com pressupostos, intenções e motivações bastante distintas, o que, cedo ou tarde, acaba por conduzir a expressões lingüísticas diversificadas que retratam tal diferenciação. Afóra algumas poucas áreas privilegiadas de relativo consenso (sistema métrico universal, terminologia básica da química, uso de raízes e afixos gregos na terminologia médica) é efetivamente inviável insistir em obter um comportamento terminológico⁷ idêntico do engenheiro de projetos, do operário da linha de montagem, do publicitário e do vendedor, do funcionário da oficina ou centro de assistência técnica, autorizada ou não, do usuário final do produto. Assim, o esforço de padronização terminológica que não levar esse dado sociolingüístico em devida consideração – e, ao menos no caso brasileiro, essa parece ser a situação – correrá o risco de cair no vazio, de tornar-se letra morta.

Depreende-se, do que precede, que a situação das terminologias, em termos de sua adequada descrição e sistematização, ainda está longe de ter atingido níveis satisfatórios. Depreende-se, ainda, que as variáveis algo complexas envolvidas tornam

6. E algo paradoxalmente, tendo em vista a existência sensivelmente maior de materiais terminológicos na direção tradutória inglês → português do que na direção português → inglês.

7. Parte integrante do comportamento verbal como um todo.

a tarefa dos estudos terminológicos um processo a ser conduzido a longo prazo. E, no entanto, percebe-se, igualmente, a sua urgência.

De fato, a ausência de estudos terminológicos descritivos e sistematizadores em número e grau de confiabilidade suficientes torna o tradutor um fator – involuntário embora – de incremento da situação caótica, da proliferação desordenada das terminologias. Como sugere Hoof (1982), diante das lacunas, das informações desencontradas, o tradutor, muitas vezes leigo no domínio referencial do texto que traduz⁸, vê-se compelido à improvisação, a produzir uma 'interlíngua' terminológica, que nem sempre desloca mas, apenas, acrescenta-se ao uso terminológico anteriormente existente.⁹

Cabe aqui indagar quais as perspectivas do trabalho terminológico no Brasil e as possibilidades desse trabalho satisfazer às urgências detectadas. Na FFLCH/USP estão em curso pesquisas que visam à organização de bases de dados monolíngües e bilíngües que proporcionem a seus usuários um conjunto de informações confiáveis e atualizados centrado na relação termo (<-) noção. Para tanto, reportam-se a *corpora* variados que refletem o uso vigente e que, por sua própria natureza, demandam um investimento de tempo relativamente significativo para a coleta, análise e verificação dos dados. O próprio estabelecimento dos *corpora* vê-se, porém, atravancado pelas dificuldades de acesso aos textos e aos especialistas pertinentes, fruto, quanto ao primeiro aspecto, da falta de bases bibliográficas e de bibliotecas adequadamente informatizadas, além dos entraves burocráticos, as preocupações por vezes excessivas com o sigilo empresarial etc.

Desta forma, é fácil prever os trabalhos terminológicos – que podem e devem ser encaminhados a despeito dos obstáculos apontados – somente produzirão frutos consistentes a médio e longo prazos. Assim, diante da aludida urgência, parece caber a adoção de abordagens complementares, mais ágeis. Uma de tais abordagens, admitidamente provisória, mas integrada e recuperável ao interior de um esforço descritivo mais amplo e metodologicamente mais seguro, resultaria da verificação dos materiais terminológicos e lexicográficos já existentes. Após sua triagem qualitativa junto aos usuários, empreender-se-ia a reordenação de tais materiais, em base informatizada, assegurando, tanto quanto possível, a bidirecionalidade da informação nela consignada.¹⁰ Sacrificada, num primeiro momento, a perspectiva sociolingüística, ou, mais apropriadamente, socioterminológica (ou seja, a que proporciona um retrato fidedigno do uso vigente), obter-se-ia, por outro lado, um ponto-de-partida revestido de um grau intermediário de confiabilidade, satisfazendo, de maneira menos lacunosa, às necessidades mais prementes da tradução.¹¹

8. Conforme deixa a entender Hoof (op. cit.), esse problema não é característico apenas de sociedades ditas 'em desenvolvimento'.

9. Na vivência do Autor, essa improvisação nem sempre se dá apenas como 'disfarce' de uma afetiva incompetência mas chega a ser solicitada, estimulada pelos receptores do texto traduzido.

10. Para uma apresentação detalhada dessa abordagem, vide Aubert (1991a).

11. Para uma proposta de gerenciador de base de dados terminológicos, vide Aubert & Fraga (1991b).

AUBERT, F. H. Problems and urgent needs in the terminology/translation interrelation. *Alfa*, São Paulo, v. 36, p. , 1992.

- **ABSTRACT:** *This paper briefly reviews the interrelation between terminological and translation studies, within the framework of the production of reliable bilingual terminologies as a support to translation work. Certain obstacles are pointed out, including the terminological heterogeneity, the cultural and sociolinguistic variables and the somewhat ambiguous role of the translator. Finally, this paper suggests the relevance of searching for alternative approaches which would favor a speedier production of terminological materials for use in translation.*
- **KEYWORDS:** *Bilingual terminology; translation; standardization; data bases.*

Referências bibliográficas

- AUBERT, F. H. *Compilação de dados terminológicos bilíngües*. São Paulo: FFLCH, 1991a. (manuscrito)
- AUBERT, F. H., FRAGA, P. D. *Sistematização dos procedimentos de registro para a pesquisa terminológica no âmbito da FFLCH/USP*. São Paulo, FFLCH, 1991b. (Manuscrito)
- GALINSKI, C. The role of terminology – terminology & translation. *Terminologie et traduction*, n. 1, 1985.
- HOOF, H. V. Naissance d'une terminologie. *Meta*, v. 27, n. 4, 1982.
- JAKOBSON, R. Aspectos lingüísticos da tradução. In: *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1969, pp. 63-72.
- PINCHUCK, I. *Scientific and technical translation*. London: A. Deustsch, 1977.

REFLEXÕES SOBRE A OPÇÃO E A FREQUÊNCIA DE FORMAS ADOTADAS NUMA TRADUÇÃO FICCIONAL

Sidney BARBOSA¹

- RESUMO: Usando exemplos do francês e do português, este artigo chama a atenção para o fato de que ao se traduzir um texto ficcional deve-se atentar para a necessidade de se verificar, além das formas correspondentes nas duas línguas, a frequência com que elas aparecem na língua para a qual se está traduzindo.
- UNITERMOS: Tradução; tradução do francês para o português; ficção traduzida.

Pluralidad de lenguas y sociedades: cada lengua es una vision del mundo. El sol que canta el poema azteca es distinto al sol del himno egipcio, aunque el astro sea el mismo.

Octavio Paz

Ler um texto ficcional traduzido corresponde a adentrar um universo muitas vezes completamente diverso daquele a que estamos acostumados a conviver, muito embora Guimarães Rosa já nos tenha advertido que 'traduzir é conviver'. Entram aí diferenças culturais, com usos e costumes para nós inusitados, novas realidades geográficas e climáticas, referências históricas nem sempre evidentes, relações lógicas e de casualidades imprevistas, inventários de objetos, fauna e flora desconhecidas, humor bizarro e, principalmente, palavras e nomes que absolutamente não pertencem ao rol habitual do leitor.

Impõe-se uma lealdade quase intransigente do tradutor ao texto original e ao mesmo tempo uma adaptabilidade mínima para que o leitor do texto traduzido não se sinta nem excluído pelo totalmente estranho, nem traído por uma adaptação artificial de realidades que ele sabe e deseja diferentes das suas. É óbvio que essas duas noções estarão além das convenções existentes entre autor e leitor, intrínsecas a todo texto ficcional (verossimilhança, coerência interna, manutenção do interesse e outros).

1. Departamento de Letras Modernas – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – 19800 – Assis – SP.

Paulo Rónai (1987, p. 20) define muito bem essa situação e a correspondente opção a ser feita pelo tradutor quando afirma que “o tradutor, no entanto, é obrigado a fidelidade igual, senão maior, para com o outro idioma, para o qual traduz. Uma versão literal, isto é, fiel a apenas uma das duas línguas, é impossível.”

Nesse sentido, pretendemos chamar a atenção para um fato lingüístico que pode tomar dimensões catastróficas na tradução de um conto ou de um romance, por exemplo, da língua francesa para o português do Brasil. Apesar do parentesco próximo entre essas duas línguas, sua versão apresenta problemas bem complicados. No caso, trata-se da *freqüência* com que um termo aparece na língua portuguesa. Por ser algo por enquanto imponderável, esse fator pode não ser levado em conta pelo tradutor e isso prejudicará a qualidade de sua tradução. Assim, julgamos importante que o tradutor busque não apenas a correspondência de um termo em português, mas que, na medida do possível, procure também indagar da sua *ocorrência* em textos, literários ou não, similares em língua portuguesa falada no Brasil.

Assim é que, para dar um exemplo, se tomarmos o verbo francês *désaltérer* (matar a sede, saciar) e o traduzirmos corretamente como ‘desalterar’, registrado no Aurélio como ‘aplar a sede, a fome’, estaremos não cometendo um erro de tradução, já que a palavra existe e com um sentido que lhe é próprio, mas uma inadequação, um desvio de uma norma puramente estatística (o vocábulo é bom, mas sua freqüência é muito baixa, quase nula em nosso país), o que configuraria uma alteração na funcionalidade do texto vertido. Num romance contemporâneo, uma personagem pode aparecer, na tradução brasileira, hesitando diante de duas máquinas automáticas de refrigerantes, uma da Coca-Cola e outra da Pepsi-Cola. Letras luminosas brilham e atraem: ‘Desalterai-vos!’

Fenômeno parecido pode ocorrer com expressões do gênero *de temps en temps*, que pode ser corretamente traduzida por ‘de tempos em tempos’ ou por ‘de vez em quando’. A primeira opção teria, não obstante, uma incidência muito menor do que a segunda – supomos – em Machado de Assis ou José de Alencar e mais ainda em Clarice Lispector ou Érico Veríssimo. E há romances inteiros traduzidos do francês sem apresentar uma única ocorrência de ‘de vez em quando’! O leitor, mergulhado num mar de ‘de tempos em tempos’, pode se sentir deslocado ou incomodado, talvez de maneira subliminar, sem necessariamente debitar esse mal-estar à tradução, mas ao contexto da obra, quando na realidade isso não está ocorrendo.

Já a palavra *hôtel* possui vários significados dependendo, para a sua tradução, daquela que se associa a ela. Esse contexto não deixa opção ao tradutor conhecedor das duas línguas. Senão vejamos:

Hôtel Dieu = Santa Casa

Hôtel de Ville = Paço Municipal

Hôtel de Rambouillet = Mansão ou Palacete de Rambouillet

Hôtel Hilton = Hotel Hilton

Nesse caso, o tradutor escolherá apenas uma delas em cada associação, segundo os vocábulos *acompanhantes* em francês, sem maiores problemas, pois

só é permitida uma tradução para o português, perfeitamente compreensível ao leitor brasileiro.

O mesmo não ocorre com a palavra *marché*, que inicialmente poderá ser traduzida por 'mercado', cujo sentido em português pode ser 'local de comércio', 'empório' ou 'cidade onde há grande movimento comercial' e, se estiver acompanhada de vocábulos específicos da área econômica em francês, dará normalmente em português seus correspondentes 'mercado de capitais', 'mercado negro', 'mercado de trabalho' ou 'mercado aberto'. No entanto, muitas vezes *marché* deverá ser traduzida como 'feira livre' ou simplesmente 'feira', lugar onde se comercializam alimentos em praças ou ruas. Sua tradução como 'mercado', nesses casos, deve ser evitada, pois o prédio coberto destinado ao comércio de alimentos em francês é *halle* ou *les halles*. A frequência mais registrada em português é 'feira' para comércio ao ar livre e 'mercado' para a mesma finalidade em área coberta, prédio construído e não desmontável. Por isso é que seria mais apropriado traduzir-se a frase *C'était jour de marché a Goderville* por 'Era dia de feira em Goderville'.

Poderemos ainda, a título de ilustração, citar alguns termos ou expressões que, empiricamente, classificariamos como mais frequentes em português e por isso deveriam ter preferência na tradução de textos ficcionais franceses:

Vocábulos em francês	sua tradução	maior frequência
<i>premier étage</i>	primeiro piso	primeiro andar
<i>les gens</i>	as gentes	as pessoas
<i>spectacle d'un comédien</i>	espetáculo de um comediante	apresentação de um artista
<i>conseil municipal</i>	conselho municipal	câmara de vereadores
<i>mauvaise conscience</i>	má consciência	remorso, consciência pesada
<i>commissaire de police</i>	comissário de polícia	delegado de polícia
<i>notaire</i>	notário	tabelião
<i>célèbre</i>	célebre	famoso
<i>jamais</i>	jamais	nunca
<i>malgré</i>	malgrado	apesar (de)
<i>ville</i>	vila	cidade
<i>verre</i>	vaso	copo
<i>vous</i>	vós	o (a) senhor (a)

Se Octávio Paz (1981, p. 14) afirma que '*cada palabra encierra cierta pluralidad de significados virtuales; en el momento en que la palabra se asocia a otras para constituir una frase, uno de esos sentidos se actualiza y se vuelve predominante*', poderíamos acrescentar que esse fenômeno, no contexto da tradução, inclui uma escolha e necessariamente o estudo da ocorrência dessa virtualidade nos textos da língua para a qual o texto está sendo traduzido.

Essa seria uma tarefa do tradutor atento: não apenas verificar a existência de um vocábulo ou expressão no contexto paradigmático da língua para a qual está traduzindo, mas também dosar, na medida do possível, a sua frequência para fazer uma boa escolha.

BARBOSA, S. Des réflexions sur l'option et la fréquence des mots choisis dans traduction de fiction. *Alfa*, São Paulo, v. 36, p. 87-90, 1992.

- *RÉSUMÉ: Pour réaliser la traduction d'un texte littéraire du Français au Portugais il faut tenir compte non seulement de l'existence des mots correspondants dans les deux langues, mais aussi de la fréquence de ces mots en Portugais. Le choix du traducteur doit forcément considérer ces deux aspects.*
- *UNITERMES: Traduction; traduction du Français au Portugais; traduction de la fiction.*

Referências bibliográficas

PAZ, O. *Traducción: literatura y literalidad*. Barcelona: Tusquets, 1981.

RÓNAI, P. *Escola de tradutores*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, INL, 1987.

TRADUÇÃO INTRALINGUAL E PRODUÇÃO DE TEXTO

Edna Maria F. S. NASCIMENTO¹

- RESUMO: Este trabalho tem como objetivo demonstrar a importância da tradução intralingual para a produção de microuniversos discursivos. Para tanto, parte-se do pressuposto de que o texto se constrói como uma seqüência de paráfrases definicionais/denominativas.
- UNITERMOS: Definição/denominação; paráfrase; tradução intralingual; texto.

É lugar comum em trabalhos atuais de Lingüística o reconhecimento da metalinguagem natural, essa propriedade *sui generis* que diferencia as línguas naturais dos demais sistemas sígnicos. Entre outros autores que se preocuparam com esse tema, Roman Jakobson, Josette Rey-Debove e Catherine Fuchs destacam-se porque se dedicam, em parte de suas obras, a descrevê-la.

Jakobson, no seu famoso artigo *Lingüística e poética* chama de anacrônicos um lingüista surdo à função poética e um especialista de literatura indiferente aos problemas lingüísticos e ignorante dos métodos lingüísticos. Vai mais longe e reivindica para a Lingüística o direito e o dever de empreender a investigação da arte verbal em toda a sua amplitude e em todos os seus aspectos:

(...) concluí com a mesma máxima que resumia meu informe à conferência que se realizou em 1953 aqui na Universidade de Indiana: *Linguista sum; linguistici nihil me alienum puto*. Se o poeta Ransom estiver certo (e o está) em dizer que "a poesia é uma espécie de linguagem", o lingüista, cujo campo abrange qualquer espécie de linguagem, pode e deve incluir a poesia no âmbito de seus estudos. (1969, p. 161-2)

Da mesma forma que Jakobson escreve um artigo para lembrar ao lingüista que a linguagem poética faz parte de seu universo de descrição, dedica um outro, com os mesmos propósitos, à metalinguagem natural. No texto *Il metalinguaggio come problema linguistico* propõe:

1. Departamento de Lingüística – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 14800 – Araraquara – SP.

Un'ultima osservazione prima di concludere: la scienza del linguaggio ha oggi di fronte un compito urgente da assolvere; le si richiede un'analisi sistematica dei significati lessicali e grammaticali. In questa prospettiva, si dovrà guardare al metalinguaggio come a un problema intimamente linguistico.

Ogni messaggio verbale comporta, nella selezione e nella combinazione dei suoi costituenti, un ricorso al codice dato. Ma si fa sempre più strada la coscienza che la composizione di qualunque messaggio poggia su un insieme di operazioni metalinguistiche latenti. (1978, p. 98)

Rey-Debove, por sua vez, no livro intitulado *Le métalangage. Étude linguistique du discours sur le langage*, postula uma competência metalingüística assim definida:

On parlera de compétence métalinguistique pour signifier 'compétence pour le métalangage'. La compétence linguistique permet de produire des phrases acceptables sur le monde, la compétence métalinguistique, de produire des phrases acceptables sur la langue, notamment celles qui affirment que les phrases sur le monde sont ou non acceptables. (1978, p. 21)

Partindo do pressuposto de que o falante desenvolve simultaneamente uma competência lingüística e uma competência metalingüística, Rey-Debove descreve, a partir de um corpus constituído de exemplos da língua francesa, os procedimentos metalingüísticos. Pensando nos universais metalingüísticos, propõe que cada especialista deve descrever essa propriedade da linguagem a partir da sua língua de estudo:

On laissera donc aux spécialistes le soin de donner de descriptions du métalangage de leur langue d'étude; l'ensemble de ces descriptions pourra seul fournir la matière d'un travail sur les universaux métalinguistiques. (1978, p. 10-11)

Catherine Fuchs é de opinião que a metalinguagem natural seja tratada, no âmbito da Lingüística Geral, como uma paráfrase:

Nous rappellerons tout d'abord la place essentielle qu'occupe le paraphrasage parmi les activités de langage: pouvoir paraphraser, c'est témoigner que l'on maîtrise une (ou des) langue(s) en particulier, et la faculté de langage en général. A ce titre, le phénomène paraphrastique se révèle être une caractéristique du langage, dont l'étude relève, en droit, de la 'linguistique générale' (...) Pourtant, il est remarquable de constater que la paraphrase n'a guère été étudiée sous cet angle, c'est-à-dire à la fois en tant qu'activité de langage et sur le langage. (1982, p. 91)

Considerando a paráfrase como um julgamento metalingüístico de identificação, citando o trecho abaixo de Apresjan, Fuchs lembra que a aquisição do código vincula-se à faculdade metalingüística de parafrasear:

Un locuteur qui connaît le sens des mots dans la langue qu'il utilise manifeste ce savoir par sa capacité à exprimer le même contenu de différentes façons, et un récepteur qui connaît les sens des mots manifeste ce savoir par sa capacité à reconnaître l'équivalence sémantique entre expressions de formes différentes. (1982, p. 91)

Partindo das palavras de Apresjan, Fuchs (p. 94) observa que é difícil de datar exatamente o aparecimento da capacidade de parafrasear no homem. Entretanto, ressalta a autora que diversos estudos feitos sobre a aquisição da linguagem permitem

revelar fatos interessantes. Por exemplo, com cerca de dois anos a criança elabora enunciados com dois termos e já manifesta a capacidade de produzir seqüências do tipo A-B (Chemise papa) ou B-A (Papa chemise). Esses tipos de enunciados são exercícios iniciais da atividade metalingüística de parafrasear; eles demonstram a diversidade de expressão para uma mesma relação de base.

Mas dessa tentativa de estabelecer equivalências, ensaiada logo nos primeiros anos de vida, não foi explorado ainda um aspecto relevante: o papel da tradução intralingual na produção discursiva enquanto suporte de todo o sentido intradiscursivo.

O falante, que desenvolve normalmente a capacidade de tradução intralingual, ao deparar com enunciados mais complexos, traduz por meio de uma definição lingüística as palavras encontradas; ou ao contrário, ao deparar com uma definição poderá condensá-la em uma denominação. Em outras palavras, o falante é capaz de estabelecer as equações $A \text{ é } B$, cuja expressão lingüística é uma definição, e B chama-se A , cuja expressão lingüística é uma denominação. A aquisição desse funcionamento metalingüístico do código se faz necessária para a produção e intelecção de textos.

Se o falante não desenvolver essa capacidade de tradução intralingual, ele não será capaz de produzir textos. É a partir desse 'saber armazenado' de uma forma condensada ou de uma forma expandida que ele produzirá o seu microuniverso discursivo. A construção textual, depende, portanto, desse jogo de traduções intralinguais. Nesse sentido, todo texto se apresenta como uma definição e expressa uma cognição: emite um saber sobre o que ele fala. O texto pode então ser concebido como uma expansão definicional de um tema central – muitas vezes condensado, principalmente na sua forma escrita por um título, que é a sua denominação – que por sua vez pode ser definido ao longo do texto de diferentes maneiras.

Na crônica *Visitante noturno* (anexo), de Carlos Drummond de Andrade (1984), por exemplo, o tema é condensado por um nome que tem por *designatum* 'aquele que visita', delimitado pelo termo *noturno* que estabelece, a partir de seu *designatum* 'relativo à noite', uma diferença específica. Estabelecidos esses interpretantes do código, segundo terminologia de Edward Lopes (1978), é necessário saber quem é este visitante noturno. O título propõe uma charada. Para decifrá-la, o leitor tem de destrinchar o *designatum* 'aquele que visita'. Esta definição é demasiadamente genérica. O gênero próximo 'aquele que' é uma classe aberta onde cabem inúmeros seres que apresentam o traço *transitoriedade*.

Logo, no início da primeira linha, encontra-se a tradução do gênero próximo do *designatum* de *visitante*, 'aquele que visita'. O interpretante contextual, isto é, intradiscursivamente, 'aquele que' equivale a *inseto*. Denominado o *visitante* de *inseto*, o texto se preocupará em especificá-lo, no sentido de construir o referencial para que o 'saber', que deverá ser compartilhado, possa ser compreendido. Para tanto, será trabalhada, ao longo do texto, a construção do interpretante do termo *visitante* equivalente a *inseto*, a partir de um jogo de traduções entre classes mais genéricas e classes mais específicas.

Primeiramente, o termo *inseto* é enquadrado na classe neutralizadora *coisinha*, especificada reiterativamente pela idéia de *pequenez*, sinteticamente no sufixo *-inha*

e analiticamente no adjetivo *insignificante*; menos generalizantes são as classes *animálculo*, *bichinho*, ainda permanecendo a idéia de *pequenez* nos sufixos.

O grau de generalização atinge o ponto máximo quando '*aquela que*' equivale a *aquilo*, acrescido do comentário sobre a denominação do *inseto*.

E na dúvida, era melhor deixar viver aquilo, que nem nome tinha para ele.

O desconhecimento do tipo de *inseto* é responsável pelo seu não enquadramento em uma classe; não há a colocação em uma taxionomia, permanecendo o gênero próximo *coisa*, na definição comparativa:

Era alguma coisa parecida com um botão marrom rombudo (...)

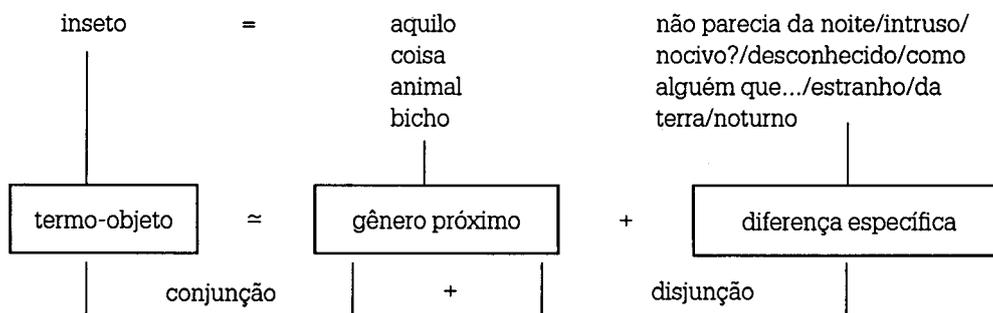
Com essa comparação o termo *inseto* é transferido da classe dos seres vivos, especificamente *bicho*, para a classe dos seres não vivos, *objetos*. A tradução desse novo *designatum* de *inseto* por meio dessa comparação, que é uma definição intradiscursiva do termo *inseto*, permite a inteligibilidade da condensação, usada a seguir, sob a forma de uma denominação metafórica:

Entretanto, o botão vivo o fizera, e ali estava, tranqüilo ou cansado (...)

A construção do referencial da classe *visitante* é completada com as seguintes determinações ou diferenças específicas:

não parecia bicho da noite
o intruso
nocivo?
desconhecido
como se alguém viesse de longe para vê-lo, fazer-lhe companhia
estranho
da terra
noturno

A junção desses gêneros próximos com as diferenças específicas constróem o *saber* intradiscursivo de *inseto*:



Por uma operação de conjunção, o termo *inseto* é colocado em classes genéricas que vão desde o arquissemema neutralizador *aquilo*, que serve para qualquer classe, até o neutralizador *bicho*, específico de uma classe dos seres vivos. Pela operação contrária de disjunção, as diferenças específicas individualizam o termo *inseto*.

Assim como o referencial de *visitante noturno*, que é um dos atores do texto, é construído, também se constrói o de outro ator: o do escritor. Perturbado diante do pequeno intruso, que lhe distanciara do ato de escrever, as denominações intradiscursivas de escritor são primeiramente: *juiz automeado, algoz em perspectiva, verdugo*. A identificação do *inseto* equivalente a *visitante*, transforma a sua atitude; ele passa a ter as denominações: *sentimentalão, observador crítico, gigante indeciso*.

O *visitante-inseto*, não tendo um correspondente nas enciclopédias, não pertence a uma classe: é uno. Para o solitário escritor, passa a equivaler a *companheiro*. Portanto, tem-se a seguinte correlação de interpretantes no texto, ou seja, as seguintes equivalências:

inseto ≈ *visitante* ≈ *companheiro*

A antropomorfização do *inseto* se completa quando:

1º) o escritor se transforma de sujeito que olha, a objeto olhado:

Já não escrevia. Olhava. Mirava. Sentia-se também olhado e mirado, quando o inseto fez ligeiro movimento que o colocou diretamente sob o foco de luz. Seria exagero encontrar expressão naqueles dois pontinhos negros e reluzentes, mas o fato é que deles parecia vir para os olhos do homem um sinal de atenção ou curiosidade. E os dois, homem e inseto, assim ficaram longo tempo, na muda inspeção, ou conversa, que não conduzia a nada;

2º) o escritor reflete, com sua presença, sobre a incomunicação humana:

A nada? Muitas conversas entre homens também não levam a resultado algum, mas há sempre a esperança de um entendimento que pode vir das palavras ou de uma troca desprevenida de olhares. E o olhar pode penetrar mais fundo que as palavras. O homem sabia disto. Mas aí notou que, sabendo alguma coisa, não era perito em ver diretamente o real. A figura do inseto dizia-lhe pouco. Dos dois, talvez fosse ele, homem, o que menos habilitado se achava para uma forma de comunicação, alguém – ou além – dos códigos tradicionais.

Finalmente, como toda a visita é transitória, no último parágrafo, a definição de *visitante* se completa com a diferença específica: *havia desaparecido*. Mas o *inseto-companheiro* não é qualquer *visitante*, continua a ser construído no texto. Com o comentário *Não é todas as noites que um inseto nos visita*, passa a equivaler ao *inesperado*, porque provoca uma ruptura que desencadeia a reflexão sobre a diferença entre homem/escritor:

E, se consegue insinuar-nos alguma coisa, esta nunca jamais foi captada para os homens que merecem crédito; só os ficcionistas é que costumam registrá-la, mas quem leva a sério ficcionistas?

Portanto, intradiscursivamente, tem-se:

inseto-visitante-companheiro ≈ *inesperado*

O que se pode perceber, na crônica de Drummond, é que o texto parte de interpretantes do código e constrói o sentido discursivo. Os termos são parafraseados

por meio de traduções intralinguais, cujas formas da expressão são definições/denominações. É a propriedade da elasticidade do discurso – a diferentes expansões definicionais podem corresponder diferentes condensações denominativas – que permite que cada texto seja um texto único. O texto se apresenta como um microuniverso discursivo resultado de um trabalho de julgamento metalingüístico sobre as unidades da língua. No ato de fala, diferentes unidades de língua passam a ser equivalentes desde que se construa um novo interpretante. Nesse sentido, o texto pode ser concebido como o espaço da construção da significação. É, no texto, que o plano da expressão se cola ao plano do conteúdo, instituindo o contrato discursivo.

Em outras palavras, o texto deve conter elementos informativos que possibilitem criar um efeito de verdade que possa ser compartilhado. Para a construção dessa verdade, que pode ser só textual, não tendo nada a ver com o mundo dito 'real', o falante tem de elaborar traduções intralinguais, falar sobre o que ele fala. O texto sob o essa perspectiva é sempre um duplo: fala e se fala.

Anexo

Visitante noturno

Carlos Drummond de Andrade

O inseto apareceu sobre a mesa como todos os insetos: sem se fazer anunciar.. E sem que se atinasse por que motivo escolhera aquele pouso. Não parecia bicho da noite, desses que não podem ver lâmpada acesa, e logo se aproximam, fascinados. Era uma coisinha insignificante, encolhida sobre o papel e ali disposta, aparentemente, a passar o resto de sua vida mínima, sem explicação, sem sentido para ninguém.

Ninguém? O homem, que tem o hábito de ficar altas horas entre papéis e livros, sentiu-lhe a presença e pensou imediatamente em esmagar o intruso. Chegou a mover a mão. Não o mataria com os dedos, mas com outra folha de papel.

Deteve-se. Não seria humano liquidar aquele bichinho só porque estava em lugar indevido, sem fazer mal nenhum. Inseto nocivo? Talvez. Mas sua ignorância em entomologia não lhe dava chance de decidir entre a segurança e a injustiça. E na dúvida, era melhor deixar viver aquilo que nem nome tinha para ele. Com que direito aplicaria pena de morte a um desconhecido infinitamente desprovido de meios sequer para reagir, quanto mais para explicar-se?

O inseto parecia pouco ligar para ele, juiz automeado e algoz em perspectiva. Dormia ou modorrava sobre a mesa literária, indiferente, simplesmente. Chegara por acaso, sumiria daí a pouco; deixá-lo viver a seu modo, que era um viver anônimo, desligado de inquietações humanas, invariável dentro da natureza: curto e pobre.

Uma ternura imprevista brotou no homem pelo animálculo que momentos antes pensara em destruir. Como se alguém viesse de longe para vê-lo, fazer-lhe companhia, em sua noite de trabalho. Não conversava, não incomodava, era uma questão apenas de estar à sua frente, imóvel, em secreta comunhão. Ele fora o escolhido de um inseto, que poderia ter voado para outro apartamento, onde houvesse outra vigília de escrevedor de coisas, mas aquela fora a casa de sua preferência.

A menos que o acaso determinasse aquele encontro. Era possível. O inseto voara a esmo. O homem quis aferrar-se a esta hipótese, bem plausível. Já se envergonhava de ter envolvido o estranho numa aura

de sensibilidade, e talvez voltasse ao impulso inicial de eliminação. A essa altura, espantou-se com a mobilidade de suas reações. Passava de verdugo a sentimentalão, depois a observador cético e crítico, finalmente perdia-se na confusão das várias atitudes que podemos assumir diante de um inseto instalado na mesa de um escritório, a uma hora que ainda não é madrugada mas já é noite alta e de sono profundo.

Aquietou-se, afinal, na contemplação do “bicho da terra tão pequeno”. Era alguma coisa parecida com um botão marrom rombudo, que tivesse olhos e um projeto de asas – o suficiente para deslocar-se no espaço em aventuras breves. E não era uma aventura simples: a altura do edifício exigia esforço grande para chegar da árvore até o décimo primeiro andar. Entretanto, o botão vivo o fizera, e ali estava, tranqüilo ou cansado, à mercê do gigante indeciso, que procurava entender, não propriamente sua presença, mas a turbção íntima que essa presença despertava no gigante.

O homem não pensou em recorrer às enciclopédias para identificar o visitante. Ainda que chegasse a identificá-lo como espécie, não avançaria muito no conhecimento do indivíduo, que era único por ser entre todos o que o visitava. E na multidão de insetos, imagináveis e inimagináveis, só lhe interessava aquele, companheiro noturno vindo de não se sabe onde, a caminho de ignorado rumo.

Já não escrevia. Olhava. Mirava. Sentia-se também olhado e mirado, quando o inseto fez ligeiro movimento que o colocou diretamente sob o foco de luz. Seria exagero encontrar expressão naqueles dois pontinhos negros e reluzentes, mas o fato é que deles parecia vir para os olhos do homem um sinal de atenção ou curiosidade. E os dois, homem e inseto, assim ficaram longo tempo, na muda inspeção, ou conversa, que não conduzia a nada.

A nada? Muitas conversas entre homens também não levam a resultado algum, mas há sempre a esperança de um entendimento que pode vir das palavras ou de uma troca desprevenida de olhares. E o olhar pode penetrar mais fundo que as palavras. O homem sabia disto. Mas aí notou que, sabendo falar alguma coisa, não era perito em ver diretamente o real. A figura do inseto dizia-lhe pouco. Dos dois, talvez fosse ele, homem, o que menos habilitado se achava para uma forma de comunicação, aquém – ou além – dos códigos tradicionais.

Distraiu-se avaliando essas limitações e, ao voltar à observação do visitante, este havia desaparecido, decepcionado talvez com a incomunicabilidade dos gigantes. Não é todas as noites que um inseto nos visita. E, se consegue insinuar-nos alguma coisa, esta nunca jamais foi captada para os homens que merecem crédito; só os ficcionistas é que costumam registrá-la, mas quem leva a sério ficcionistas?

NASCIMENTO, E. M. F. S. La traduction intralinguale et la production de texte. *Alfa*, São Paulo, v. 36, p. 91-98, 1992.

- **RÉSUMÉ:** Ce travail là a comme objectif démontrer l'importance de la traduction intralinguale pour la production de microunivers du discours. Le pré-supposé de base est que le texte soit construit à partir de paraphrase dénominatives et définitionnelles.
- **UNTERMES:** Définition/dénomination; paraphrase; traduction intralinguale.

Referências bibliográficas

ANDRADE, C. D. Boca de luar. Rio de Janeiro: Record, 1984.

FUCHS, C. *La paraphrase*. Paris: PUF, 1982.

- JAKOBSON, R. Lingüística e poética. In: _____. *Lingüística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, USP, 1969, p. 118-62.
- JAKOBSON, R. Il metalinguaggio come problema linguistico. In: _____. *Lo sviluppo della semiótica*. Roma: Studi Bompiani, 1978. p. 85-9.
- LOPES, E. *Discurso, texto e significação: uma teoria do interpretante*. São Paulo: Cultrix, Secretaria da Cultura, 1978.
- REY-DEBOVE, J. *Le métalangage: étude linguistique du discours sur le langage*. Paris: Le Robert, 1978.

EMPRÉSTIMOS, ESTRANGEIRISMOS E SUAS MEDIDAS

Claudia Maria Xatara RODRIGUES¹

- RESUMO: A partir de um recorte do léxico francês, enfocaremos a possibilidade de se traduzirem para o português duas modalidades de *contribuição* à língua francesa: os empréstimos e os estrangeirismos, numa tentativa de resolução de eventuais problemas do ato tradutório.
- UNITERMOS: Empréstimo; estrangeirismo; decalque; tradução.

Apresentaremos, neste artigo, algumas reflexões acerca da formação da língua francesa, à luz da gramática histórica que nos oferece a lexicologia como possibilidade de estudar a língua de um povo no tempo e no espaço. Sem dúvida, a história de uma língua é, em parte, a história do acervo lexical utilizado pela comunidade e o léxico das línguas está em constante evolução, não sendo nunca um produto acabado, pois os usuários fazem parte de um processo dinâmico e contínuo.

Consideremos, antes de mais nada, que uma língua pode tomar de *empréstimo* vocábulos de outras línguas, adaptando-os ou não. E dizemos que a adaptação de um vocábulo de uma língua B ao sistema lingüístico de uma língua A é um caso de *empréstimo*, enquanto que o *estrangeirismo* consiste na adoção do vocábulo da língua B em sua forma original. Assim, podemos citar Nelly Carvalho (1989), primeiramente quando esta retoma Bloomfield:

... estrangeirismo é a adoção de traços lingüísticos diversos daqueles pertencentes ao sistema tradicional. (p. 35)

e mais adiante:

Deve ficar bem clara a distinção entre empréstimo e estrangeirismo (...) o empréstimo é o estrangeirismo adaptado de várias formas. (p. 47)

1. Departamento de Letras Modernas – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP 15055 – São José do Rio Preto – SP.

Por exemplo:

- *banane* no francês representa um empréstimo da forma 'banana' portuguesa;
- *offset* no francês representa um estrangeirismo inglês.

Mas por que isso ocorre? Que molas propulsoras levam uma comunidade a inserir em seu sistema lexical elementos de uma ou de várias outras comunidades?

As importações lingüísticas são decorrentes de uma necessidade expressiva e comunicativa sentida pela comunidade que sofre influências políticas, culturais e mesmo geográficas (estas últimas justificam-se pela proximidade territorial que normalmente proporciona grande convivência entre as línguas). Ressalve-se, contudo, que estamos falando de influências lexicais, ou seja, de influências que ocorrem no conjunto de lexemas e não de influências gramaticais que podem ocorrer, em muito menor escala, no conjunto fonológico-morfológico-sintático.

A seguir, procuraremos mostrar, diacrônica e sincronicamente, um quadro sobre importações lingüísticas concernentes à língua francesa. E deixaremos para o final suas implicações no âmbito da tradução.

Aspectos diacrônicos do empréstimo em francês

O latim popular foi levado aos gauleses, habitantes de uma região que correspondia mais ou menos ao atual território da França, pelos soldados romanos que invadiram desde 50 a.C. a Gália Transalpina e foram dominando-a pouco a pouco. Vitoriosos, impuseram-lhes, concomitante com a época de suas conquistas, a língua latina, da mesma forma que fizeram em outras províncias do Império Romano. O latim implantado nessas regiões deu origem às línguas neolatinas.

Pode-se falar até de um primeiro caso de bilingüismo na história dessas línguas, quando, por exemplo, militares vencidos mas que ocupavam postos avançados, tiveram de dominar bem, e rapidamente, a língua dos vencedores.

O que permaneceu do substrato gaulês na formação da língua francesa foram tendências fonéticas e um certo número de palavras correspondentes a nomes de lugares (*Amiens, Angers, Caen, Chartres, Clichy, Paris, Rouen, Tours* etc.) e da linguagem corrente, sobretudo do campo, onde a resistência ao latim foi maior (*alouette, arpent, bouc, claie, chemin, chène, lieue, mouton* etc.).

Após essa, digamos, primeira etapa de formação do francês, ou seja, após a romanização do gaulês (fins do século IV d. C.), encontramos o galo-romano resistindo bravamente a sucessivas invasões, sobretudo à dos francos, um dos povos germânicos. Os francos, por fim conquistadores (486 d.C.), instalam-se na região, mas o fenômeno é contrário ao da conquista romana: é a assimilação do latim pelos vencedores (também 'bilingües' até o momento em que abandonaram sua língua), por ser ele a língua de um povo culturalmente superior e o idioma empregado pela Igreja.

Temos, então, um superestrato do frâncico favorecendo uma grande evolução do latim (galo-romano) que sofreu adaptações quanto ao sistema fonológico, à tipologia silábica, à estruturação morfológica e um enriquecimento do vocabulário (*blé, blesser, guerre, hache, hair, honte, jardin, orgueil, fauteuil, fief, garantir, maréchal, troupeau; Armand, Bernard, Charles, Gautier, Gérard, Gilbert, Hugo etc.*).

Numa terceira etapa de formação, deparamos-nos, lá pelo século VIII, com a Gália dividida em dois grandes grupos lingüísticos: às línguas d'oc e as línguas d'oïl (na Idade Média, as línguas eram designadas pelo modo de dizer *sim*). Os dialetos de línguas d'oc ao sul da Gália (limusino, overnhês, gascão, provençal, etc.) eram muito prósperos, ilustrados pelos trovadores, mas dentre os dialetos de língua d'oïl ao norte (valão, picardo, loreno, borguinhão, normando etc.), o franciano, da Ilha da França, destacou-se por ser o dialeto do poder real e suplantou os demais, favorecendo certa hegemonia lingüística mais ou menos estruturada: trata-se do francês antigo (século XII ao XVI). Subsistem, contudo, dialetos e patuás (variantes regionais) ao lado do prestigiado franciano, 'língua nacional'.

Até aqui, então, houve dois casos de empréstimos: das línguas dos invasores ao galo-romance, dos outros dialetos ao franciano. Neste último caso, temos, por exemplo *fada, gabarit, nougat, truc* (do provençal), *faïlle, grisou, houille* (do valão), *luge* (do dialeto da Savóia), *porion* (do picardo) etc.

Os próximos empréstimos verificaram-se no francês médio do século XIV, empobrecido pela perda da supremacia intelectual e artística, como uma das decorrências da Guerra dos Cem Anos. Nesse momento, foi a tradução de autores latinos que fez ingressarem na língua vários termos principalmente de teologia, filosofia, direito e medicina, muitos deles mantendo-se até hoje em sua forma latina original: *alibi, a priori, aquarium, examen, fac-similé, habeas corpus, idem, item, lapsus, maximum, processus, ultimum, visa etc.*

É essa preocupação com o latim erudito que explica o aparecimento dos *divergentes* ou *alótopos* (introdução de termos emprestados do latim culto que divergiam sensivelmente, no significante e no significado, dos termos comumente utilizados pelo povo, emprestados do latim vulgar):

– *ausculter* é um empréstimo do latim clássico *auscultare*, com adaptações na prosódia e na terminação (a chamada 'formação erudita') e *écouter* é o termo de 'formação popular'.

– do mesmo modo: *cavalier e chevalier, libérer e livrer, natif e naïf, récupérer e recouvrer, vitre e verre*, respectivamente divergentes de formação erudita e de formação popular.

O francês médio do século XVI acelerou o emprego dos estrangeirismos e dos empréstimos do latim, do grego, do espanhol, e, particularmente, do italiano, pois a riqueza vocabular assegurava a uma língua, segundo o pensamento da época, a condição de idioma perfeito.

A primeira atitude purista deu-se no século XVII, em que arcaísmos, termos técnicos ou dialetais, estrangeirismos e neologismos foram banidos do francês clássico

até o século XVIII, quando foram reabilitadas sobretudo as palavras referentes às ciências aplicadas e grande número de vocábulos ingleses penetram na língua francesa. Neste momento:

...*l'anglomanie a fait trop bon marché de la pureté de la langue française*. (Grevisse, 1975, p. 73)

Do século XVIII aos nossos dias, o francês moderno continuou a servir-se dos empréstimos e termos novos são impostos pelas descobertas científicas, pelo progresso na indústria, pelo fortalecimento dos intercâmbios comerciais etc.

Em toda sua evolução, houve importações de elementos de outras línguas neolatinas:

– *fétiche, jaquier, macaque* do português,
– *igname, navaja, romancero* do espanhol,
– *bravo, impresário, macaroni, maestro, maffia, piano, pizza, soprano, vendetta* do italiano;

e de línguas não-latinas:

– *cairn* do irlandês,
– *saga* do escandinavo,
– *bière, bouquin, kermesse, mannequin, matelot, polder* do neerlandês,
– *bivouac, choucroute, doberman, képi, kirsch, leitmotiv, mark, valse* do alemão.
– *ski, slalom* do norueguês,
– *whisky* do escocês,
– *bar, barbecue, budget, cricket, festival, hall, palace, rail, slip, wagon* do inglês,
– *boyard, moujik, podzol, spoutinik, tsar* do russo,
– *cosmos, ganglion, magma* do grego.

Aliás, o grego é responsável pelo fornecimento de inúmeros radicais para a formação de termos eruditos, híbridos ou não, a partir do francês médio, além de ter fortemente influenciado o latim popular na época helenística (século III a.C.) com um bom número de palavras que passaram ao francês pela forma latina (*beurre, chère, corde, encre, horloge, moine, perdrix, trésor* etc.).

As importações vieram também de línguas não-européias:

– *banian* do hindu,
– *caoutchouc, puma* do castelhano do Peru,
– *avatar, bengali, raja(h)* do indiano,
– *alcool, algèbre, carafe, chiffre, douane, méchoui, naja* do árabe,
– *karaté* do japonês,
– *baobad* do senegalês,
– *chimpanzé, harmattan* de outras línguas africanas,
– *chacal, divan, tulipe* do turco,
– *bootlegger, jazz, juke-box* do inglês americano,

- *gong*, *pantoum* do malaio,
- *c(s)hãh* do persa,
- *cobaye* de uma língua indígena da América,
- *igloo*, *nunatak* do esquimó,
- *alléluia*, *hasanna* do hebreu.

Muitos dos empréstimos ou estrangeirismos acima podem ser explicados pela imigração, através da qual os traços de outras línguas fontes são levados e alguns aceitos por vários falantes na região onde se instalam, passando depois para a escrita. A língua francesa moderna tomou ainda de empréstimo termos do francês antigo:

- *printemps* veio de *print+temps*,
- *purrée* de *purer*,
- *ramage* de *raim*,
- *refrain* de *refraindre*,
- *retraite* de *retraire*,
- *séance* de *seoir*,
- *tomber* de *tumber*, etc.

A essa altura convém esclarecer que o francês a que nos referimos é o francês da França e não o do Québec ou de algum país francófono, como o Haiti, as Ilhas Maurícias, a Polinésia, a Bélgica, a Suíça, o Marrocos, a Argélia, a Tunísia etc. Apenas nos interessa, nesse momento, identificar na língua do Hexágono substratos das ex-colônias francesas: é o caso de *colibri* das Antilhas, *curare* do Caribe e *ratáfia* do crioulo de Guadalupe.

Outro aspecto diacrônico a ser considerado consiste no *empréstimo indireto*. Existem vocábulos que só chegam ao francês (língua C) através de uma língua B (fonte indireta) que, por sua vez, emprestou estes vocábulos de uma língua A (fonte primeira):

- *numéro* é um empréstimo italiano vindo do latim *numerus*;
- *alligator*, empréstimo inglês, veio do espanhol *lagarto*;
- *sport*, outro empréstimo inglês, veio do francês arcaico *desport*;
- *verdict*, ainda outro empréstimo inglês, veio do latim *veredictum*;
- *ananas* é um termo indígena que o francês recebeu por meio do espanhol;
- o português do Brasil forneceu ao francês *samba* emprestado do quimbundo *semba* e termos indígenas como *ara*, *tapir*, *tatou*, *urubu*, emprestados do tupi.

Na verdade, refletindo um pouco mais sobre o que acabamos de mencionar, é muito difícil determinar a língua-mãe de um empréstimo. Toda palavra em certa língua parece derivar de uma outra língua e, assim, poderíamos ir descobrindo que *n* palavras no francês, na forma de estrangeirismos, empréstimo ou vernaculismos, vieram de *n* palavras, por exemplo, do inglês. Dentre estas, umas vindas do latim, outras do germânico, sendo que estas podem ter vindo do grego etc. O *empréstimo direto*, ao contrário, enfoca apenas a sincronia do processo: analisam-se somente palavras referentes a duas línguas, uma a fonte (direta), outra a receptora; ou seja, não interessa

se *samba* chegou ao português pelo quimbundo e, então, chegou ao francês pelo português – o que importa é que chegou pelo português e não pelo quimbundo. Só não é possível falarmos em *empréstimo direto* quando se trata dos híbridos, isto é, palavras formadas por elementos emprestados de duas outras línguas diferentes. Assim, em francês, teríamos: *alcoomètre, automobile, calorimétrie, decimètre, galvanoplastie, monoculture, sociologie, télévision, zincographie* etc.

Também há o caso dos empréstimos que se tornam *produtivos* na língua:

– o empréstimo *stimulus* do latim produziu *stimuler, stimulant, stimulation, stimulateur*;

– *hockey* do inglês originou *hockeyeur, hockeyeuse*;

– de *coca*, empréstimo espanhol, temos *cocaïne*;

– *soviet*, empréstimo russo, originou *soviétique*.

Como se vê, a produtividade consiste na formação de novas palavras (por derivação ou composição), a partir de formas cultas ou coloquiais da língua, originando novas formações, cuja aceitabilidade depende de questões de uso. Quais seriam as motivações para isso? O usuário da língua pode ter a 'necessidade' de mudar alguma categoria lexical (é o caso, por exemplo, de um verbo ser formado de um substantivo através de um sufixo), ou de acrescentar a uma base um valor semântico (pejorativo, diminutivo etc.) dentro de uma mesma categoria, por meio de um sufixo ou prefixo, ou ainda de nomear ou caracterizar seres e objetos pela junção de dois elementos semânticos, sendo um fixo e o outro modificador (é o que acontece com a composição). Mas nesse trabalho, evidentemente, não entraremos nos pormenores desses processos que fazem uma língua evoluir: desuso de formas existentes (os arcaísmos), criação de novas formas (derivação, composição, neologismo formal) ou de novos conteúdos para formas já existentes (neologismo conceitual).

Continuaremos, portanto, a falar dos empréstimos e estrangeirismos em francês.

Empréstimos do francês do século XX

Numa perspectiva sincrônica, por sua vez, a língua francesa tem presentes inúmeros anglicismos justificados por causas não-lingüísticas: a constante mediação por canais artificiais, os meios de comunicação de massa e a transferência de tecnologia ocasionam uma intervenção cultural, comercial e técnico-científica bastante significativa. É um fenômeno ideológico, pois há uma elite intelectual, dona da situação, ou seja, detentora do poder econômico, prestigiada e dominadora, praticamente determinando a penetração dos termos estrangeiros. A comprovação da intervenção técnico-científica é a frequência de uso de anglicismos pelos cientistas e técnicos franceses e mesmo pelo homem comum que tem acesso aos empréstimos ou estrangeirismos referentes a este tipo de discurso, por meio de uma divulgação

oral (noticiários e anúncios publicitários) e escrita (livros e revistas especializados). Já a intervenção cultural da língua inglesa sobre a francesa salta aos olhos de qualquer observador: o inglês está *partout*.

Mas os anglicismos, como a grande maioria dos empréstimos de outras procedências, constituem-se mais de substantivos e adjetivos que de verbos. Muito deles passam por uma adaptação morfológica e fonológica segundo os padrões da língua francesa. Por isso:

- *base-ball* pronuncia-se / bezbol / e não / beisbɔ:l /,
- *cocktail* pronuncia-se / kɔktel / e não / kɔkteil /,
- *corporation* pronuncia-se / kɔpɔrasjɔ̃ / e não / kɔ:pa'reiʃan /,
- *flash-back* pronuncia-se / flasbak / e não / flæʃback /,
- *hot dog* pronuncia-se / ɔtdɔg / e não / hotdɔg /,
- *pedigree* pronuncia-se / pedigre / e não / pedigri: /,
- *record* pronuncia-se / rakɔr / e não / rekɔ:d /,
- *camping* pronuncia-se / kãpiŋ / e não / kaem'piŋ / ou, com maior adaptação, *shampooing* tem a pronúncia / ʃãpwê / e não / faem'puiŋ / etc.

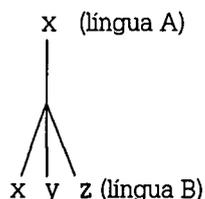
Estas adaptações fonológicas se explicam tanto pela dificuldade intrínseca de se reproduzirem as articulações necessárias para a realização fonética do fonema de uma língua fonte A, como pelo fato de que este dificilmente se entrosa no sistema de correlações e contrastes dos fonemas da língua receptora B. Mesmo quando é mantida a grafia estrangeira, geralmente encontramos adaptações de certos fonemas; daí, neste caso, falarmos já de *empréstimos* e não apenas de *estrangeirismos*, como sugere Nelly Carvalho (1989). E não distinguimos *estrangeirismo* de *xenismo*, distinção esta feita pela citada Autora. Consideramos, apenas, que o estrangeirismo tem duas fases: a primeira quando ainda não se inseriu na língua, fazendo somente parte da fala; a segunda, quando, já inserido na língua, sofre adaptações e passa a *empréstimo* ou não sofre qualquer adaptação e permanece *estrangeirismo* (e não *xenismo*).

Há, então, os anglicismos que entraram no francês sem serem adaptados fonologicamente: *box*, *cowboy*, *offset*, *scotch*, *stock*, *stop*, *week-end*. Ou, os que receberam, além da adaptação fonológica, a adaptação gráfica: *bouledogue* é a adaptação francesa de *bulldog*, *pingouin de penguin*, *tourisme de tourism*.

A tradução para o português de empréstimos e estrangeirismos em francês

Partindo justamente do problema da adaptação ou não dos anglicismos, podemos teorizar um pouco, esquematizando o que acontece com os empréstimos e estrangeirismos.

Consideremos um termo *x* de uma língua A. Ele pode passar a uma língua B sem adaptação nenhuma (é um verdadeiro *estrangueirismo*) e continuar sendo *x*; ou com algum tipo de adaptação (é o *empréstimo parcial* – só adaptação fonológica – ou *total*) passando a ser *y*; ou ainda com motivação que possibilite formar um termo vernáculo para substituí-lo, a partir de sua tradução literal (é um *decalque*) e assim será *z*:

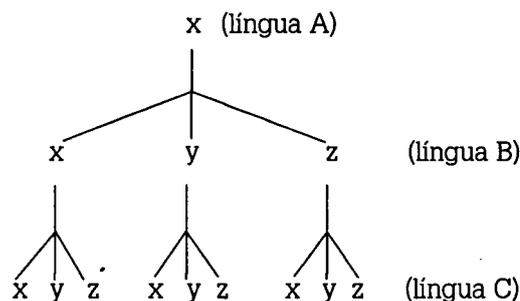


Vamos exemplificar:

língua A	latim	inglês	italiano	português	espanhol	alemão
L.B: francês estrangueirismo	sine qua non sui generis	snob speech	adagio crescendo		cacique mais toréador	loess quartz
empréstimo (parcial ou total)	curriculum vitae; status	play back pouding	mezzanine fastiche	baroque caravelle vigie	tabac tomate	
decalque		centre d'achats				

Então, do latim, inglês, italiano, espanhol, alemão (línguas A), passaram ao francês (língua B) *estrangueirismos* como /*sine qua non, sui generis; snob, speech; adagio, crescendo; cacique, mais, toréador; loess, quartz* (casos *x-x*). Do latim, inglês, italiano, português e espanhol (línguas A), passaram ao francês (língua B) *empréstimos* como *curriculum vitae, status; play back, pouding; mezzanine, fastiche; baroque, caravelle, vigie, tabac, tomate* (casos *x-y*). E sobre o inglês (língua A), por exemplo sobre *shopping center*, o francês (língua B) criou *decalques* como *centre d'achats* (caso *x-z*).

E quando há três línguas implicadas? Por exemplo, um tradutor traduzindo para o português (língua C) termos que representam no francês (língua B) *estrangueirismos*, *empréstimos* ou *decalques* do inglês (língua A)? O tradutor, então, na língua C, poderá manter o *estrangueirismo*, o *empréstimo* ou o *decalque* da B ou o *estrangueirismo* correspondente da A, ou criará, por sua vez, outro *decalque*. Colocando isso no esquema anterior, teríamos a seguinte ampliação:



Por exemplo:

- o termo *maestria*, estrangeirismo italiano no francês, passa para o português também como estrangeirismo italiano (*x-x-x*);
- *folklore*, estrangeirismo inglês no francês, passa a *folclore*, um empréstimo inglês no português (*x-x-y*);
- *week-end* estrangeirismo inglês no francês, é *fim de semana*, um decalque no português (*x-x-z*);
- *mea-culpa*, empréstimo latino parcial no francês, é estrangeirismo no português (*x-y-x*);
- *foetus*, empréstimo latino parcial no francês, passa a *feto*, um empréstimo latino no português (*x-y-y*);
- *superman*, empréstimo inglês parcial no francês, passa a *super-homem*, um caso de decalque no português (*x-y-z*);
- *mouse* do inglês (termo da informática) é um decalque no francês, *souris*, mas estrangeirismo inglês no português (*x-z-x*);
- AIDS do inglês é *SIDA*, decalque no francês, mas empréstimo inglês parcial no português do Brasil, pois a pronúncia é aportuguesada (*x-z-y*);
- *supermarket* do inglês é o decalque *supermarché* no francês e *supermercado* no português, outro decalque (*x-z-z*).

Cabe, portanto, ao tradutor escolher entre: 1) a reprodução do termo estrangeiro (*estrangeirismo* ou *empréstimo*) da língua fonte para a língua receptora – aqui do francês para o português (casos do esquema acima que terminam em *x* ou *y*); 2) a criação de um *decalque* sobre esse termo (casos do esquema acima que terminam em *z*); 3) a sua tradução não literal (*table de nuit = criado-mudo*). Para apoiar-se nessa ‘trifurcação’, o tradutor poderia recorrer aos bons dicionários da língua receptora, verificando, assim, primeiramente, se o termo estrangeiro já se encontra em uma dessas possibilidades. Por outro lado, jornais e revistas estrangeiros traduzidos poderão compensar o registro dos termos mais recentes que ainda não constam dos dicionários e, da mesma forma, trabalhos lexicográficos diversos, especializados em diferentes áreas terminológicas, serão, sem dúvida, de grande utilidade. De resto, será o bom senso do tradutor, ou seja, sua *malícia* lingüística o pivô da escolha, sobretudo quando tiver difícil acesso à bibliografia mais específica.

Conclusão

A fim de deter o avanço do “franglês”, muitas palavras em francês são impostas ou recomendadas pelo governo da França em substituição a outras, sobretudo aos anglicismos, que vigoram em forma de empréstimos ou estrangeirismos, por exemplo: *salle de séjour* a *living room*, *conteneur* a *container*, *palmarés* a *hit parade*.

É uma tentativa nacionalista de proteger o sistema da língua francesa (tentativa que não serviu de exemplo aos ‘defensores’ da língua portuguesa, como bem disse N. Carvalho (1989), permitindo, no máximo, o uso de anglicismos como termos isolados, cujo decalque dificultaria seu emprego por se distanciar muito da forma original: *garçon joueur* ou *garçon qui joue* está longe demais de *playboy*.

Essa reação surgiu, pela primeira vez, de modo mais consistente, em 1973, quando o *Journal officiel de la République française* indicou em torno de 500 anglicismos que deveriam ser substituídos por palavras francesas.

O problema, entretanto, é se um governo consegue segurar a tendência do povo que, para ver o mundo, cada vez mais toma de empréstimo os olhos de outros povos (falantes de outras línguas). Novamente voltamos ao ponto: é uma questão ideológica e cultural quando se tem, de um lado, uma cultura dominante exportadora e, de outro lado, outro país, outro povo, outro sistema lingüístico, outro sistema de valores que, no papel de importador cultural, deixa esmorecer um pouco de si mesmo.

Os *estrangeirismos* e *empréstimos* não devem, pois, ser utilizados *sem medidas*, mas não queremos dizer com isso que não se devam aceitar dentro do sistema de uma determinada língua, microssistemas de outras línguas, principalmente no tocante aos empréstimos terminológicos por ocasião da transferência de tecnologia, inegavelmente necessária em nossos dias. Queremos dizer sim que, num primeiro momento (quando ainda não houve tempo hábil para a adaptação do termo estrangeiro), é a necessidade que possibilita a introdução do *estrangeirismo* ou *empréstimo* em dada língua, mas que, num segundo momento, é a *ousadia*, dos tradutores terminólogos, geralmente trabalhando em conjunto em comissões nacionais, que deve concretizar uma tradução literal (decalque) ou não-litera (paráfrase, neologismo) desses estrangeirismos e empréstimos.

... E podemos citar Mattoso Câmara, quando retoma o lingüista holandês Pier Eringa:

Uma língua não pode tomar de empréstimo elementos de outra sem perder sua identidade, a menos que o faça reinterpretando-os, adaptando-os à sua própria estrutura. (1976, p. 261)

RODRIGUES, C. M. X. Emprunts, mots étrangers et leurs mesures. *Alfa*, São Paulo, v. 36, p. 99-109, 1992.

- **RÉSUMÉ:** À partir d'un découpage du lexique français, nous focaliserons la possibilité d'être traduites pour le portugais deux modalités de contribution à la langue française: les emprunts et les mots étrangers, à l'intention de résoudre d'éventuels problèmes de la traduction.
- **UNITERMES:** Emprunt; mot étranger; calque; traduction.

Referências bibliográficas

CÂMARA, JR., J. M. *Princípios de lingüística geral*. 4. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1976. 333 p.

CARVALHO, N. *Empréstimos lingüísticos*. São Paulo: Ática, 1989. 88 p.

GREVISSE, M. *Le bon usage: grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui*. 10. ed. Gembloux: Ducolot, 1975.

Bibliografia consultada

BASÍLIO, M. *Teoria lexical*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989. 96 p.

BLOCH, O., WARTBURG, W. *Dictionnaire étymologique de la langue française*. 2. ed. Paris: Presses Universitaires, 1950. 651 p.

BRUNEAU, Ch., BRUNOT, F. *Précis de grammaire historique de la langue française*. Paris: Masson, 1937. 642 p.

COHEN, M. *Histoire d'une langue: le français*. Paris: Hier et Aujourd'hui, 1947.

COUTINHO, I. *Gramática histórica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1974. 357 p.

DUBOIS, J. et al. *Dicionário de lingüística*. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1988. 653 p.

DUBOIS, J., JOUANNON, G. *Grammaire et exercices de français*. Paris: Larousse, s.d. 304 p.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s.d. 1499 p.

LAGARDE, A., MICHARD, L. *Moyen Âge*. Paris: Bordas, 1956. 242 p.

MACHADO, J. P. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 2. ed. Lisboa: Confluência, 1967. 4 v.

PETIT Robert: dictionnaire de la langue française. Paris: Robert, 1989. 2172 p.

PLURI Larousse: dictionnaire encyclopédique de l'enseignement. 2. ed. Paris: Larousse, 1977. 1470 p.

VEIGA, C. *Gramática nova do francês*. 2. ed. São Paulo: Ed. Brasil, s.d., 359 p.

O ESTILO MACHADIANO E O TRADUTOR

Lea Mara Valezi STAUT¹

- RESUMO: O artigo aborda os problemas decorrentes da tradução de textos machadianos, tarefa que, via de regra, esbarra no estilo peculiar do autor e na visão preconcebida do tradutor.
- UNITERMOS: Tradução; estilo; visão de mundo.

A obra machadiana já conheceu numerosos tipos de estudos e abordagens – e muitos outros ainda conhecerá, por certo, dada a multiplicidade e riqueza de técnicas e recursos utilizados por seu criador, sem excluir, naturalmente, o seu talento. Críticos literários das mais variadas tendências sempre encontraram nos escritos do Bruxo do Cosme Velho uma fonte inesgotável de significações que já possibilitou abordagens biográficas, psicológicas, religiosas, metafísicas, filosóficas, políticas, sociológicas, sanitárias, econômicas, histórico-sociais, com estudos incidindo sobre a formação intelectual do autor, seu humor, seu ceticismo, fontes e influências de sua obra, carnavalização, plurivocidade narrativa etc.

Diante dessa mina machadiana, resta saber como se posiciona o tradutor que se dispõe a apresentar uma obra de tal quilate em outro idioma. Poucos são os que expõem suas dificuldades, problemas, soluções, idéias acerca da atividade tradutora, limitando-se, a maioria, apenas a fornecer ao público leitor o resultado do seu trabalho. Por isso mesmo, dos raros depoimentos disponíveis, há alguns pontos que merecem ser destacados.

Quelques contes (Várias histórias) é a primeira obra machadiana traduzida para o francês² e também a única a apresentar um prefácio feito pelo próprio tradutor, Adrien Delpech, no qual são expostas suas idéias acerca da atividade de tradutora, da obra e do autor brasileiro.

Ao tratar de seu trabalho como tradutor, Delpech esclarece: *'J'ai traduit Machado de Assis, c'est-à-dire que j'ai superposé à sa mentalité une autre mentalité bienveillante*

1. Departamento de Letras Modernas – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 19800 – Assis – SP.

2. Ver indicação completa de todas as obras machadianas traduzidas para o francês *in fine*.

et aussi harmonique que possible avec la sienne. Et c'est le rôle fatal de tout traducteur, essayât-il de faire une traduction juxtalinéaire, en créant même des néologismes à tout bout de champ, comme Chateaubriand dans sa traduction du Paradis Perdu.' (1910, p. XXVII) E, citando Anatole France, completa: '*Il y a de belles traductions, peut-être, mais il n'y en a pas de fidèles...*' (loc. cit.)

Delpech, que é também responsável pela tradução de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, parece revelar um acentuado grau de consciência da atividade tradutora. Todavia, uma análise dos textos por ele traduzidos demonstra que a benevolência e a harmonia acima declaradas ficam bem aquém do desejável. Apenas a título de exemplo, dentre as muitas ocorrências notadas, destaque-se o fato de as *Memórias* apresentadas por ele ao público francês terem um capítulo a menos, eliminado pelo tradutor que, certamente, decidiu 'melhorar' o original.

Em maio-junho de 1980, a ABRATES promoveu no Rio de Janeiro um ciclo de conferências sobre a tradução literária, posteriormente reunidas em livro. (1982) Dentre os conferencistas está Robert L. Scott-Buckleuch, 'tradutor amador', em suas próprias palavras, de *A Bagaceira* de J. Américo de Almeida, *O triste fim de Policarpo Quaresma* de Lima Barreto e *Iaiá Garcia* de Machado de Assis para o inglês.

Embora a língua-alvo seja o inglês e não o francês, o tradutor tece alguns comentários dignos de nota sobre seu trabalho e sobre o autor brasileiro. Sempre estabelecendo comparações entre as três obras por ele traduzidas, Scott-Buckleuch afirma ter logo descoberto que "apesar de seu estilo todo pessoal e único, Machado de Assis seria mais fácil de traduzir", isso porque "não há nada, quer no fundo quer na forma dos livros de Machado de Assis, que a língua inglesa não possa expressar adequadamente." (1982, p. 108)

Tratando das dificuldades de traduzir *A Bagaceira*, conclui que "na verdade, nenhum escritor brasileiro é fácil de ser traduzido, e talvez a razão disso seja porque ele escreve exclusivamente para um público brasileiro. Não faz concessão a estranhos" (p. 110). Machado, contudo, não segue essa regra, pois "apesar das grandes diferenças entre as línguas inglesa e portuguesa, e apesar do estilo pessoal do grande mestre brasileiro, é possível para um bom tradutor fazer justiça à sua obra. Isso porque, para o europeu (e me refiro principalmente ao inglês) o choque cultural e o que nós podemos chamar de choque lingüístico são relativamente suaves. Machado de Assis não se distanciou muito dos caminhos tradicionais europeus." (p. 118)

Deduz-se daí que o mestre das letras nacionais seria menos brasileiro que Lima Barreto e José Américo. Ou por outra, seria mais europeu que os dois citados. Subjaz a essas afirmações a visão já ultrapassada que considera Machado alheio aos problemas nacionais, ignorando o postulado estabelecido pelo próprio autor: "O que se deve exigir do escritor antes de tudo, é certo sentimento íntimo, que o torne homem do seu tempo e do seu país, ainda quando trate de assuntos remotos no tempo e no espaço" (1973, p. 804). Destaque-se também a ênfase que o tradutor dá ao estilo do autor, 'pessoal e único', e que, 'apesar' dessa constatação, foi 'mais fácil' traduzi-lo do que os outros dois autores. Tudo leva a crer que Scott-Buckleuch preocupou-se

apenas com as estruturas lingüísticas, ignorando ou, pelo menos, considerando secundárias as literárias.

Dos tradutores franceses, Anne-Marie Quint tem alguns trabalhos apresentados em reuniões científicas que possibilitam uma visão de suas idéias a respeito do traduzir. (1988, 1987, 1986) No tocante ao escritor brasileiro, Quint expõe, no '*Colloque sur la traduction en français de la littérature brésilienne*', dentre outras, suas dificuldades na tradução de *Dom Casmurro*. São tratados problemas pontuais, tais como o termo 'agregado' e o pretérito perfeito em português, questões que mostram "*clairement les obstacles que peut offrir un texte brésilien à la compréhension non seulement des Français, mais des Portugais eux-mêmes, s'ils se comportent en lecteurs passifs, incapables d'aller au delà de la sémantique qui leur est familière. Or, beaucoup de nos étudiants sont d'origine portugaise et il leur est souvent très difficile d'opérer cette projection hors des repères culturels liés à ce qui est parfois leur vraie langue maternelle.*" (1986, p. 8-9)

Professora de língua e literatura portuguesa e de tradução por mais de dez anos, antes de ser tradutora, é uma decorrência quase natural que seus escritos revelem mais preocupação de ordem pedagógica com o ensino e a formação de tradutores. Contudo, um estudo do texto machadiano traduzido pela professora Quint revela o zelo didático com que procura orientar a decodificação em algumas passagens, facilitando a leitura para o receptor francês com notas explicativas tautológicas que reduzem ou eliminam a imprevisibilidade e a surpresa sobre as quais se fundamenta a codificação estilística.

Em que consistiria, afinal, a 'facilidade' ou 'dificuldade' em traduzir Machado, autor 'enigmático e bifronte', no dizer de Antonio Candido, que escondia um mundo estranho e original sob a neutralidade aparente de suas histórias 'que todos podiam ler'? (1970, p. 17)

Reconhecidamente um autor inovador e revolucinarário na história da literatura brasileira, Machado tudo transformou em sua enorme oficina de produção textual, particularmente a partir de *Memórias póstumas de Brás Cubas*, marco do realismo e de inovações na técnica ficcional. À elegância, à correção, ao equilíbrio e à clareza de sua linguagem, o mestre incorporou a narrativa problematizante, a técnica fragmentária, o realismo cômico-fantástico e a forma livre próprias da sátira menipéica e da carnavalização literária, trazendo consigo o humor disparatado, a ironia, a digressão, a polifonia, a paródia, o leitor incluso, o sarcasmo, a intertextualidade... Experimentando, misturando, indagando, criando, rompendo, transgredindo, Machado logrou alcançar aquilo que se tornaria a marca registrada de seus escritos: *o estilo machadiano*.

Sem dúvida, num nexos incontestável de causa e efeito, o estilo, entendido como forma/fôrma portadora da cosmovisão do autor, é adaptado à expressão da "diversidade ideológica e retórica (que) será um ingrediente essencial da prosa machadiana ulterior, em que a freqüentação alexandrina e mercurial de todos os estilos acaba sendo o nosso único estilo autêntico, um achado em que a salada intelectual do país encontra o seu registro imortal." (1988, p. 106)

É certo que não se pretende aqui empreender a análise das formas literárias, investigando-as em sua estreita relação com a ordem social, estudo verdadeiramente apaixonante mas que exorbitaria dos limites deste artigo. Mas é certo também que 'a salada intelectual do país' é registrada no estilo machadiano, o qual é encontrado não apenas nos recursos gramaticais, mas também nos expedientes de que o autor lança mão para construí-lo por meio de uma estratégia retórica, entendida a retórica como arte de nomear para persuadir.

Não se pode ignorar a militância jornalística de Machado nem a necessidade comercial de prender a atenção do leitor decorrente da atividade do cronista, folhetinista, crítico literário e teatral. "Na ambiência imaginária originada pela imprensa e intensificada no folhetim, o público era induzido a se comportar como consumidor na escala do planeta. E o folhetinista, explorando como atrativos a variedade, a novidade, a vivacidade, o preço, o exclusivismo etc., transpunha para a técnica da prosa os mandamentos práticos da mercadoria." (Schwarz, 1990, p. 217)

Resulta daí o que parece ser o objetivo primordial da obra machadiana: persuadir o leitor, prender sua atenção por meio de procedimentos hoje sobejamente conhecidos que representam, afinal, a recusa do leitor estático, passivo e o convite "ao exercício mais freqüente da dúvida diante do narrado, a uma percepção mais atenta, mais crítica" (Süssekind, 1990, p. 263-4). Recusa e convite que estão, aliás, claramente expressos na conceituação que Machado faz do leitor: "O leitor atento, verdadeiramente ruminante, tem quatro estômagos no cérebro, e por ele faz passar e repassar os atos e os fatos, até que deduza a verdade, que estava, ou parecia estar escondida." (1971, p. 1019)

Se assim é para o leitor comum, muito mais se exigirá do tradutor, ele próprio leitor primeiro, responsável pela mensagem que será recebida pelo leitor estrangeiro. Sua ruminação deve habilitá-lo a perceber e compreender criticamente todos os processos que a codificação do texto literário apresenta, pois a tradução é 'uma forma privilegiada de leitura crítica', uma verdadeira 'operação crítica ao vivo.' (1976, p. 31-4)

Claro está que, enquanto sujeito de um momento histórico preciso, o tradutor poderá, conscientemente ou não, deixar-se contaminar pelo espírito subjacente à época de realização de seu trabalho. No caso das obras machadianas, suas traduções em francês abarcam um largo espaço temporal, do início do século até nossos dias, período este marcado pela figuração de mitos que povoaram (e povoam) o imaginário francês.

Os prefácios que acompanham as traduções apontam justamente nessa direção. Machado é tomado como paradigma da latinidade que aproximaria o Brasil da França e sua obra é vasculhada na busca de vínculos intrínsecos com a produção literária européia, particularmente a francesa. Não somente o autor e sua obra são tomados de assalto para justificar o neocolonialismo vigente na primeira metade do século em especial, como também a língua portuguesa, '*langue cadette de la latinité*', é atacada com o intuito de enaltecer a língua francesa, '*langue de la clarté*', a qual teria a virtude de tornar o texto machadiano 'transparente', 'assimilável', 'compreensível'.³

3. Tais idéias são expressas por Afrânio Peixoto, no prefácio de *Memóires d'outré-tombe de Braz Cubas*.

Com efeito, o tão propalado conceito que associa a língua francesa à clareza, à racionalidade, nada mais é do que uma noção proveniente do classicismo que se repete à saciedade, sem reflexão sobre as variações *históricas* a que uma língua está sujeita. Se os tradutores (todos de origem francesa, à exceção de Luiz Aníbal Falcão) se colocarem diante do texto machadiano imbuídos de idéias preconcebidas de língua, de literatura, ou mesmo de cultura, considerando, por exemplo, a língua de chegada (de um país de Primeiro Mundo) mais adequada, mais precisa, superior, em suma, à língua de partida (de um país periférico, subdesenvolvido), inevitavelmente comprometerão o texto traduzido, contrariando as intenções originais do autor.

O desejável seria que o tradutor se esforçasse no sentido contrário a essa tendência, pois *'le rapport poétique entre texte et traduction implique un travail idéologique concret contre la domination 'esthétisante' (l'élégance littéraire) qui se marque par une pratique 'subjective' des suppressions (des répétitions par exemple), ajouts, déplacements, transformations, en fonction d'une idée toute faite de la langue et de la littérature – qui caractérise la production des traducteurs comme production idéologique alors que la production textuelle est toujours au moins partiellement anti-idéologique.'* (1973, p. 315 – grifo no original)

Contudo, ao menos aos olhos do leitor comum francês, a questão do idioma ainda hoje permanece não explicitada, mas latente na indicação *traduit du brésilien* que acompanha boa parte das traduções a partir de 1980 e que encontra eco nas críticas e resenhas jornalísticas francesas publicadas quando do lançamento das obras em francês. Atribuir tal insistência à necessidade de distinção entre autores brasileiros e portugueses (periféricos e europeus) seria fácil mas não bastaria. Considerando os vínculos mantidos com o Brasil por parte dos diretores da coleção *Bibliothèque Brésilienne* (Éd. A.-M. Métaillé) em que se encontram publicados os títulos de Machado na França nos últimos anos (um deles é brasileiro), o aparente deslize parece apontar muito mais numa direção mercadológica que estimularia as vendas dos livros (*brésilien = Brésil = carnaval = Rio = exotisme*) e reforçaria os mitos já existentes naquele país, para os quais, aliás, a produção machadiana em nada contribui.

Assim condicionada pela visão preconcebida de prefaciadores, jornalistas, editores, público leitor, a obra machadiana poderia parecer fadada ao insucesso na França. Todavia, os textos franceses podem induzi-la a um destino diverso caso os tradutores, 'verdadeiramente ruminantes', tenham 'quatro estômagos no cérebro' que os habilitem a reconhecer e compreender a operacionalidade dos procedimentos literários empreendidos por seu criador. Assim procedendo, lograrão obter "em outra língua, uma outra informação estética, autônoma, mas ambas estarão ligadas entre si por uma relação de isomorfia: serão diferentes enquanto linguagem, mas, como corpos isomorfos, cristalizar-se-ão dentro de um mesmo sistema" (1976, p. 24). Permitirão também que o grande mestre das letras nacionais, que jamais saiu do país (ao que ele próprio respondeu, segundo o anedotário corrente, que já fora a Petrópolis), possa passear por terras gaulesas, 'falando' francês, sem perder seu passaporte brasileiro.

STAUT, L. M. V. Le style machadien et le traducteur. *Alfa*, São Paulo, v. 36, p. 111-117, 1992.

- **RÉSUMÉ:** *L'article aborde les problèmes qui découlent de la traduction de textes machadiens, tâche qui, habituellement, se heurte au style particulier de l'auteur et à la vision préconçue du traducteur.*
- **UNTERMES:** *Traduction; style; vision de monde.*

Referências bibliográficas

- CANDIDO, A. Esquema de Machado de Assis. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1970. p. 13-32.
- CÂMPOS, H. Da tradução como criação e como crítica. In: _____. *Metalinguagem*. São Paulo: Cultrix, 1976, p. 21-38.
- MACHADO DE ASSIS, J. M. Esaú e Jacó. In: _____. *Obra completa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1971. v. 1, p. 945-1093.
- MACHADO DE ASSIS, J. M. Notícia da atual literatura brasileira. Instinto de nacionalidade. In: _____. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1973. v. 3
- MACHADO DE ASSIS, J. M. *Quelques contes*. Trad. par Adrien Delpech. Paris: Garnier, 1910. Original português.
- MESCHONNIC, H. *Pour la poétique II. Épistémologie de l'écriture. Poétique de la traduction*. Paris: Gallimard, 1973.
- QUINT, A.-M. A tradução da literatura portuguesa em França: da pedagogia à prática. In: CONGRESSO NACIONAL DE TRADUÇÃO – FORUM PICOAS, 1988, Lisboa. (Policopiado)
- QUINT, A.-M. Du portugais à l'université. In: COLLOQUE PORTUGAL-BRÉSIL-FRANCE. HISTOIRE ET CULTURE, 1987, Paris. *Actes...* Paris: Fondation Calouste Gulbenkian, 1988. p. 327-36.
- QUINT, A.-M. La traduction littéraire: de la pédagogie à la pratique. In: COLLOQUE SUR LA TRADUCTION EN FRANÇAIS DE LA LITTÉRATURE BRÉSILIENNE, 1986, Poitiers. (Policopiado)
- SCHWARZ, R. *Ao vencedor as batatas*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1988.
- SCHWARZ, R. *Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis*. São Paulo: Duas Cidades, 1990.
- SÜSSEKIND, F. *O Brasil não é longe daqui*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- A TRADUÇÃO da grande obra literária: depoimentos. São Paulo: Álamo, 1982.

Obras machadianas em francês

- Dom Casmurro*. Traduit du portugais par Francis de Miomandre. Version revue par Ronald de Carvalho. Préface par Afrânio Peixoto. Paris: Institut International de Coopération Intellectuelle, 1936. (Collection Ibéro-Américaine).
- Dom Casmurro*. Traduit du portugais par Francis de Miomandre. Version revue par Ronald de Carvalho. Préface par Afrânio Peixoto. Paris: Albin Michel, 1956.

- Dom Casmurro*. Traduit du portugais par Francis de Miomandre. Version revue par Ronald de Carvalho. Préface par Afrânio Peixoto. Paris: Albin Michel, 1956.
- Dom Casmurro*. Traduction et posface de Anne-Marie Quint. Paris: A.-M. Métailié, 1983.
- Esau et Jacob*. Traduit du portugais (Brésil) par Françoise Duprat. Préface de Jean-Paul Bruyas. Paris: A.-M. Métailié, 1985.
- L'Aliéniste*. Traduit du brésilien (sic) par Maryvonne Lapouge-Pettorelli. Préface de Pierre Brunel. Paris: A.-M. Métailié, 1984.
- La montre en or et autres contes*. Traduit du portugais (Brésil) par Maryvonne Lapouge-Pettorelli. Préface par Antonio Candido. Paris: A.-M. Métailié, 1987.
- Mémoires posthumes de Braz Cubas*. Traduit du portugais par Adrien Delpech. Paris: Garnier, 1911.
- Mémoires d'outre-tombe de Braz Cubas*. Traduit du portugais par Chadebec de Lavalade. Préface par Afrânio Peixoto. Rio de Janeiro: Atlântica Editora, 1944. (Les maîtres des littératures américaines).
- Mémoires d'outre-tombe de Braz Cubas*. Traduit du brésilien (sic) par Chadebec de Lavalade. Préface par Afrânio Peixoto. Précédé d'une étude sur Machado de Assis par André Maurois. Paris: Émile-Paul Frères, 1948.
- Mémoires posthumes de Brás Cubas*. Traduit du portugais (Brésil) par R. Chadebec de Lavalade. Préface par André Maurois. Paris: A.-M. Métailié, 1989.
- Quelques contes*. Traduit du portugais par Adrien Delpech. Préface par Adrien Delpech. Paris: Garnier, 1910.
- Quincas Borba*. Traduction de Alain de Acevedo. Introduction de Roger Bastide. Paris: Nagel, 1955. (Collection Unesco d'oeuvres représentatives. Série ibéro-américaine, n° 8).
- Quincas Borba*. Traduit du brésilien (sic) par Jean-Paul Bruyas. Paris: A.-M. Métailié, 1990.
- Há ainda algumas coletâneas de poetas e contistas brasileiros ou sul-americanos, entre os quais se encontra perdido Machado de Assis.

UMA ABORDAGEM PRAGMÁTICO-TEXTUAL NO ENSINO DA TRADUÇÃO

Paulo Fernandes ZANOTTO¹

- RESUMO: Este artigo constitui uma proposta atualizada para a organização de curso de tradução de nível universitário, fundamentado, teórica e metodologicamente, na análise contrastiva de base textual-pragmática.
- UNITERMOS: Ensino de tradução; Lingüística Textual; modalidades de tradução; teorias filológicas; lingüística e sociolingüística da tradução; tradução.

Linguistic communication always appears in textual form. Hence, modern linguistics, if it regards itself as linguistique de la parole and not as linguistique de la langue, is agreed upon the fact that texts are the primary form of linguistic manifestations. Texts show different conditions of origin, different structures, functions and they are designed for different recipients or target groups. Texts are partly of monological, partly of dialogical nature. They are produced for a large spectre of communicative purposes. What has been said just now is also true of translation. Translation, therefore, is text-oriented: translation is a procedure which leads from a written SLT to an optimally equivalent TLT and requires the syntactic, semantic, stylistic and text-pragmatic comprehension by the translator of the original text. (Wilss, 1982, p. 112)

Segundo Sweet (1964, p. 3), as abordagens que se sucedem cronologicamente na área do ensino/aprendizagem de L₂ (língua estrangeira) não são exclusivas ou antitéticas, mas sim complementares, na medida em que cada abordagem apresenta aspectos úteis e válidos para aplicação no processo de ensino.

O mesmo pode ser afirmado em relação ao ensino de tradução nos cursos de línguas estrangeiras. Uma atividade que sempre existiu necessariamente no contato entre comunidades lingüisticamente distintas, em termos pedagógicos a tradução

1. Departamento de Letras Modernas – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 19800 – Assis – SP.

passou por fases distintas. Constituindo inicialmente apenas uma técnica de ensino amplamente utilizada no método de gramática-tradução, após ter sido totalmente abolida nas fases subseqüentes do método direto e audiolingual, a teoria e a prática da tradução ressurgiram com todo o vigor da abordagem multidisciplinar a partir da segunda metade do século XX, vindo a constituir, por si só, objeto específico de estudo, pesquisa e aplicação nos cursos de Letras.

Podendo ser considerada como habilidade específica, como ciência e como arte (Nida, 1982, p. 65), hoje, mais do que nunca, a tradução constitui uma área de estudo complexa, profunda e fértil que deve logicamente ter seu lugar no processo de ensino de L₂, seja como meio, como fim ou numa adequação dos dois critérios: explorar e desenvolver o conhecimento de L₂ e familiarizar o aluno com os problemas e técnicas de tradução como habilidade específica. Pela abrangência de sua aplicação (textos técnico-científicos, literários e a Bíblia), a tradução está-se tornando uma das áreas de estudo mais desenvolvidas no mundo editorial e acadêmico e seria, portanto, inconcebível a um curso de L₂ deixar de abordar a Teoria da Tradução nos programas de ensino. Isto acarretaria para os alunos um prejuízo muito grande na sua formação acadêmica. Sem tal fundamentação teórica e prática, qualquer tentativa de tradução limitar-se-ia a uma tendência compulsiva de se decodificar o texto LP (Língua de Partida) de maneira mecânica, linear e literal, com resultados insatisfatórios na transferência e adequação da mensagem ali contida.

Se, por sua importância e inerência ao estudo de L₂, a Teoria da Tradução deve ser ensinada, tal ensino deve beneficiar-se das contribuições da análise contrastiva tradicional (estudo estático dos sistemas e estruturas de L₁ e L₂) e da pragmática textual (estudo multidisciplinar dos polissistemas de L₁ e L₂), com ênfase na Linguística Textual relacionada à análise do discurso (Levinson, 1983, p. 286).

Tal abordagem, por abranger o aspecto formal e funcional do texto LP, permite resultados mais satisfatórios em termos de equivalência semântico-funcional. A análise linguística tradicional constitui um estudo estático monossistêmico orientado para o meio (*langue* ou *medium-oriented approach*) que focaliza apenas o significado lexical e estrutural das palavras e das frases nos níveis sintático e semântico; estudo esse descontextualizado, como se a estrutura formal constituísse um cálculo completo e autônomo e de existência própria, sendo a língua um monossistema objetivo mas abstrato. A abordagem pragmático-textual complementa e dá maior abrangência ao estudo do texto, na medida em que todo enunciado (ato de fala) ou texto se insere num *contexto situacional* envolvendo fatores essenciais, como o *emissor*, que transmite uma *mensagem* para um *receptor* através de um *canal*, utilizando um *código* e, o que é mais significativo, com uma determinada *intenção comunicativa* (*parole* ou *message-oriented communication*). Sob esta perspectiva, forma e função se complementam envolvendo os níveis sintático, semântico e pragmático da mensagem. Tal abordagem ultrapassa os limites da frase simples e permite uma manipulação mais abrangente do texto em termos de considerações retóricas, da organização temática e contextual do enunciado e do discurso, e da articulação textual coerente (coesão, composição, ponto de vista e variedade).

forma e função comunicativas), alerta quanto à compulsão à tradução literal e suas conseqüências (os falsos cognatos, por exemplo) e o empenho na busca da equivalência semântico-funcional no texto LC. O objetivo principal, que no processo de ensino/aprendizagem de L₂ é o desenvolvimento da competência comunicativa (Wilkins, 1976, p. 11), passa a ser, nos cursos de tradução, o desenvolvimento da competência estilística (Widdowson, 1974, p. 202), tendo-se sempre em mente os textos quanto à sua função comunicativa, tipologia e a finalidade da tradução a ser feita. Para tanto, segundo Wandruszka (1972, p. 103), é necessário um domínio da LP e da LC como polissistemas (*biplurilingüismo*).

A abordagem pragmático-textual orientada para a equivalência semântico-funcional entre texto LP e LC, pela abrangência da comunicação contextualizada, envolve contribuições das diferentes ciências relacionadas com o fenômeno da tradução interlingüística (Jakobson, 1969, p. 233), entre as quais destacam-se a Psicolingüística, a Sociolingüística, a Etnolingüística, a Teoria da Comunicação, a Filosofia da Linguagem e, mais recentemente, a Lingüística Textual pragmaticamente orientada para a mensagem tal qual ela é articulada e organizada pelo emissor, ou seja, os recursos estilísticos e retóricos que ele usa para transmitir sua mensagem (Halliday, 1976; Widdowson, 1974; Crystal, 1969). Na medida em que o texto (linguagem escrita) é um registro parcial da fala e o receptor está ausente ou é desconhecido na etapa de produção do texto, o tradutor deve saber interpretar os recursos lingüísticos de função modal, metalingüística e fática que o emissor utiliza para explicitar a mensagem pretendida (Widdowson, 1974, p. 166). Pelo fato de a tradução pressupor um domínio satisfatório da LP e da LC, é aconselhável que os cursos sobre tradução sejam ministrados a grupos mais avançados na graduação (4º ano) e na pós-graduação. Dependendo do domínio apresentado pelos alunos quanto à L₁ e L₂, o curso pode ser adaptado à sua competência lingüística e comunicativa, havendo para isso material didaticamente selecionado. (Chamberlin & White, 1975 e 1978)

Estando a tradução intimamente ligada à noção de equivalência textual, o ponto central da mesma constitui os procedimentos ou modalidades de tradução. Tais procedimentos, tradicionalmente classificados como tradução direta e livre, com o desenvolvimento acelerado da Tradutologia nas últimas décadas consolidaram-se e diversificaram-se quanto à forma, o sentido e a situação, em diferentes recursos de tradução direta e oblíqua. Apesar de apresentarem terminologias diferentes e distinções de definição e abrangência (Wilss, 1982, p. 85-111), tais procedimentos vão aos poucos se firmando, teórica e praticamente, na atividade tradutória. Dentre as classificações possíveis dessas modalidades, podemos relacionar os seguintes critérios:

I. Critério de maior facilidade ou dificuldade: é a classificação tradicionalmente citada pelos teóricos da escola franco-canadense. (Vinay & Darbelnet, 1977, p. 46-55)

A. Tradução direta:

1. Empréstimo
2. Decalque

3. Tradução literal

B. Tradução oblíqua:

1. Transposição
2. Modulação
3. Equivalência
4. Adaptação

II. Classificação quanto ao grau de alteração no nível da forma, do sentido e da situação (Aubert, 1984, p. 79):

1. Omissão
2. Transcrição
3. Empréstimo
4. Decalque
5. Tradução literal
6. Transposição
7. Explicitação
8. Modulação
9. Adaptação
10. Acréscimo
11. Erro

Na medida em que as modalidades não ocorrem de forma exclusiva, o autor menciona os procedimentos híbridos ou de coocorrência de modalidades, tais como: transcrição ou empréstimo + transposição, empréstimo + explicitação, tradução literal + transposição e transposição + modulação ou adaptação. Teoricamente, outras coocorrências são possíveis.

A noção de erro, constatável com frequência na atividade tradutória, pode ser explicada por inadequação ou por falhas de interpretação (Gouadec, 1974, p. 9) – *non-sens*, *contresens* e *faux-sens*), como se pode verificar no caso dos falsos cognatos ou de adaptações de ordem cultural. Entre essas inadequações, podemos incluir os problemas de ordem cultural e estrutural tratados por Alan Duff em sua obra *The third language*. (1981)

III. Classificação quanto ao critério de convergência ou divergência entre os sistemas lingüísticos, o estilo e a realidade extralingüística. O mesmo foi desenvolvido e muito bem fundamentado por Barbosa (1990, p. 91), em função de sua experiência como tradutora e professora de tradução. Seu trabalho é fruto do levantamento exaustivo das obras especializadas na área de tradução (Nida, 1945, 1964, 1976, 1982; Catford, 1965, 1967; Vinay & Darbelnet, 1977; Vazques-Ayora, 1977; Newmark, 1981). Em função da menor ou maior convergência ou divergência entre os textos LP e LC, constata-se a ocorrência de determinados procedimentos de tradução, a saber:

A. Convergência de sistema lingüístico, estilo e situação extralingüística:

1. Tradução palavra por palavra
 2. Tradução literal
- B. Divergência de sistema lingüístico:
1. Transposição
 2. Modulação
 3. Equivalência
- C. Divergência de estilo:
1. Omissão *versus* explicitação
 2. Compensação
 3. Reconstrução
 4. Melhorias
- D. Divergências de realidade extralingüística:
1. Transferência
 2. Transferência com explicação
 3. Decalque
 4. Explicação
 5. Adaptação

Tal abordagem se insere no modelo de análise contrastivo-pragmática, na medida em que a ocorrência de determinado procedimento está associada a fatores textuais importantes, tais como as funções da linguagem, o tipo de texto e a finalidade da tradução.

Outros trabalhos relativos aos procedimentos de tradução têm sido empreendidos no sentido de se obterem dados significativos quanto à correlação entre os procedimentos e os fatores condicionadores. Entre eles podemos destacar os seguintes:

1. Correlação entre tipologia de língua e modalidade de tradução: sugerida e explorada por Aubert (1984, p. 81), tal abordagem se baseia na análise quantitativa efetuada num texto LP e suas respectivas traduções em línguas tipologicamente afins ou distantes. Embora ainda em caráter exploratório, tal pesquisa tem revelado dados significativos em relação à ocorrência de tradução literal (Aubert, 1987, p. 13-20). Tal procedimento, objeto de restrições por teóricos como Vinay & Darbelnet e Vazques-Ayora, revelou-se aceitável e, às vezes, necessário ou obrigatório no caso de línguas tipologicamente convergentes. (Aubert, 1987; Alves, 1983; Zanotto, 1984)

2. Correlação entre tipologia de texto e modalidades de tradução: abordagem de base textual-pragmática que classifica os textos LP e LC quanto ao foco contextual dominante (*descrição, narração, exposição, argumentação e instrução*) e quanto aos campos externos de referência textual (*ficção e não-ficção*), conforme proposta feita por Werlich (1983) e Zydatib (1982). Objeto de pesquisa ainda em andamento (Zanotto, s.d.), tal correlação parece oferecer resultados significativos, na medida em que se complementam os estudos contrastivos tradicionais (teorias filológica e lingüística)

com a abordagem de base textual-pragmática (teoria sociolingüística), voltada para a equivalência semântico-funcional da mensagem.

A Teoria da Tradução, acompanhando o desenvolvimento dos estudos lingüísticos, atingiu um grau de sofisticação didática e metodológica extraordinário. O desenvolvimento teórico e a intensificação quantitativa e qualitativa da atividade tradutória tornam necessária e, por que não, obrigatória a implantação de cursos universitários específicos de tradução, fundamentados em bases teóricas e metodológicas coerentes e eficientes. Além de constituir uma técnica amplamente utilizada na aprendizagem de L₂, a tradução pode constituir um fim em si mesma, permitindo um atendimento, com eficiência e objetividade, de uma demanda crescente no mundo editorial e acadêmico, o qual, por sua vez, pode suprir instrumentalmente as necessidades assaz crescentes de textos nas áreas técnico-científica e literária e na tradução da Bíblia.

ZANOTTO, P. F. A pragmatic and textual approach to the teaching of translation. *Alfa*, São Paulo, v. 3, p. 119-126, 1992.

- **ABSTRACT:** *This paper proposes a modern approach for the teaching of translation at university level based on the theoretical and methodological principles of pragmatic text-linguistics.*
- **KEYWORDS:** *Teaching of translation; text-linguistics; technical procedures of translation; philological, linguistic and sociolinguistic theories of translation; translation.*

Referências bibliográficas

ALVES, I. C. *Modalidades de tradução: uma avaliação do modelo proposto por Vinay e Darbelnet*. São Paulo, 1983. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

AUBERT, F. H. Descrição e quantificação de dados em tradutologia. *Tradução & Comunicação: Revista Brasileira de Tradutores*, São Paulo, v. 4, p. 71-82, junho 1984.

_____. A tradução literal: impossibilidade, inadequação ou meta? *Ilha do Desterro: Translation\Tradução*. Florianópolis, UFSC, v. 17, p. 13-20, 1º semestre, 1987.

BARBOSA, H. G. *Procedimentos técnicos de tradução: uma nova proposta*. Campinas: Pontes, 1990.

CATFORD, J. C. *A linguistic theory of translation*. Oxford: OUP, 1965.

_____. La traduction et l'enseignement des langues. In: _____. *Les théories linguistiques et leurs applications*. Strasbourg: AIDELA, 1967. p. 123-52.

CHAMBERLIN, D., WHITE, G. *English for translation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1975.

_____. *Advanced English for translation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

- CRYSTAL, D., DAVY, D. *Investigating English style*. London: Longmans, Green, 1969.
- DUFF, A. *The third language*. Oxford: Pergamon, 1981.
- GOUADEC, D. *Comprendre et traduire*. Paris: Bordas, 1974.
- HALLIDAY, M. A. K. Language structure and language function. In: LYONS, J. (Org.) *New horizons in linguistic*. Middlesex: Penguin Books, 1970. p. 140-65.
- HALLIDAY, M. A. K., HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. Trad. de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1969.
- LEVINSON, S. C. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- MACKEY, W. F. *Language teaching analysis*. London: Logman, 1965.
- MASCHERPE, M., ZAMARIN, L. *Os falsos cognatos na tradução do inglês para o português*. São Paulo: DIFEL, 1976.
- NEWMARK, P. *Approaches to translation*. Oxford: Pergamon, 1981.
- NIDA, E. A. Linguistics and ethnology. *Word*, n. 2, p. 194-208, 1945.
- _____. *Toward a science of translating*. Leiden: E. J. Brill, 1964.
- _____. A framework for the analysis and evaluation of theories of translation. In: BRISLIN, R. W. (Org.) *Translation: applications and research*. New York: Gardner Press, 1976. p. 47-91.
- NIDA, E. A., TABER, C. R. *The theory and practice of translation*. Leiden: Brill, 1982.
- SWEET, H. *The practical study of languages*. London: OUP, 1964.
- VAZQUES-AYORA, G. *Introducción a la traductología*. Washington, D. C.: Georgetown University, 1977.
- VINAY, J.-P., DARBELNET, J. *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris: Didier, 1977.
- WANDRUSZKA, M. Le bilinguisme du traducteur. *Langages: la traduction*, v. 7, n. 28, p. 102-9, 1972.
- WERLICH, E. *A text grammar of English*. Heilderberg: Quelle & Meyer, 1983.
- WIDDOWSON, H. G. Stylistics, In: ALLEN, J. P. B., CORDER, S. P. (Org.) *Techniques in applied linguistics*. Oxford: OUP, 1974. p. 202-31.
- WILKINS, D. A. *Notional syllabuses*. Oxford: OUP, 1976.
- WILSS, W. *The science of translation: Problems and methods*. Tübingen: Gunter Narr, 1982.
- ZANOTTO, P. F. *Estudo sobre a probabilidade de equivalência da voz passiva: inglês-português*. São Paulo, 1984. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- _____. *Tipologia de texto e modalidades de tradução: uma base Textual-Pragmática*. Tese (Doutoramento em fase de conclusão) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo.
- *ZYDATIB, W. Text-type oriented contrastive linguistics and its implications for translation ~ pedagogy at university level. *IRAL*, v. 3, n. 20, 1982.

TEMA LIVRE

CONTINUIDADE TEMÁTICA E REFERENCIAL EM TEXTOS CONVERSACIONAIS¹

Paulo de Tarso GALEMBECK²

- RESUMO: Em textos conversacionais, o turno de fala é o espaço preferencial da manutenção da referência: os elementos anafóricos e os respectivos antecedentes figuram geralmente no mesmo turno. Por isso, a progressão temática, nessa modalidade de textos, ocorre em termos bastante genéricos; cada falante retoma o assunto da conversação, mas a ele acrescenta o próprio ponto de vista. Também se discute o fato de que as contribuições de cada falante não são aleatórias, mas seguem o princípio de cooperação de Grice e o conhecimento prévio partilhado pelos participantes do ato conversacional.
- UNITERMOS: Texto conversacional; turno de fala; progressão temática; cooperação; conhecimento prévio partilhado.

1. Preliminares

Este texto deriva, parcialmente, da tese *Um estudo dos elementos anafóricos em textos conversacionais*, por este autor apresentada à FFLCH-USP, em 1990 (Galembeck, 1990). Nessa tese, foi discutida a presença de termos anafóricos (lexicais ou gramaticais), em um *corpus* de língua falada, constituído pelos inquéritos nº 062, 333, 343, 360, pertencentes ao arquivo do Projeto NURC/SP e publicados em Castilho e Preti. (1987)

No citado trabalho, foi enfatizado o papel dos termos anafóricos como 'representantes' de um referente anteriormente citado ('antecedente'), membros, pois, de uma relação binária. Dessa forma, os termos anafóricos foram estudados como membros da citada relação a partir de três variáveis:

– natureza semântica do antecedente (SN animado; SN inanimado; 'temático');³

1. A versão original deste texto foi apresentada, sob a forma de comunicação oral, no II Encontro Internacional de Filosofia da Linguagem, realizado na UNICAMP, entre 5 e 8 de agosto de 1991.

2. Departamento de Linguística – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 14800 – Araraquara – SP.

3. Antecedente temático ou contextual é aquele que não está manifesto, mas é depreendido a partir do próprio contexto. Por exemplo:

- posição do anafórico e do antecedente na articulação tema-rema (anafórico temático e remático; antecedente temático e remático);
- situação do elemento anafórico em face do antecedente (mesmo turno ou outro turno).

Neste texto, o ponto de partida serão os dados obtidos pela análise da terceira variável. Veja-se, a esse respeito, o quadro a seguir, no qual são expostos os dados referentes à situação do anafórico em face do antecedente, por meio da seguinte subcategorização: mesmo turno (MT); outro turno do mesmo informante (OT/MI); outro turno de outro informante (OT/OI):

Quadro I

	MT %	OT/MI %	OT/OI %
anafórico lexical	59	08	33
anafórico gramatical	61	17	22

O quadro acima indica que os anafóricos lexicais ou gramaticais representam, preferencialmente, um termo já mencionado pelo mesmo interlocutor e que, na maioria dos casos, o anafórico e o respectivo antecedente estão situados no mesmo turno. É o que se verifica nos exemplos a seguir:

(Ex. 01) L1: dizem né? – você vê – dentro da profissão do vendedor... a coisa mais difícil é você manter realmente *o indivíduo*... é Oito horas em contato direto com os clientes... uma coisa::... realmente difícil... então a gente inclusive:: pede para que *o indivíduo* não perca tempo nesses horários, certo?... e procure almoçar... no seu território de trabalho... por ali mesmo em vez de ter que se deslocar de um território para a sua ca:: sa...
(Inq. 062, 1. 231-9)

(*o indivíduo*: o vendedor; *seu, sua*: do vendedor)

(Ex. 02) L2: me preocupo com o humano... se embananando *ele* sozinho com as coisas que *ele* cria... sabe? porque você tinha civilizações antigas... mas... o que *ela* criava o que *ela* produzia... era muito menos... do que uma... de hoje em dia cria certo?
(Inq. 343, 1. 034-8)

(*ele*: o humano; *ela*: as civilizações antigas)

Os anafóricos em destaque (*o indivíduo, seu, sua, ele, ela*) remetem a antecedentes situados no mesmo turno conversacional e são, pois, representantes da

L1: (é o que eu penso) hoje em dia você... você... você pega... vai num reservatório da SABESP... você consegue entrar lá e botar veneno na agulhinha ali...

L2: um veneno ali um pouquinho mais (forte)

L1: de efeito retardado né?...

só só mata depois de um mês... se os caras não tiverem um indicador ali morre o quê::?... a população:: filha
(Inq. 343, 1. 1.607-14)

O anafórico lexical *os caras* tem por antecedente um termo implícito (os funcionários da SABESP).

tendência geral já assinalada.⁴ Ora, os termos anafóricos são os responsáveis pela manutenção ou continuidade do assunto (referência) e o fato de eles possuírem, geralmente, um antecedente que se situa no mesmo turno conversacional faz com que o próprio turno deva ser considerado uma 'ilha' referencial e represente o espaço preferencial para a manutenção da referência. Já os demais níveis de referência – turnos do mesmo ou do outro interlocutor – ocupam um papel meramente subsidiário em relação à tendência genérica dos anafóricos lexicais ou gramaticais.

A 'insularidade' do turno (sob o ponto de vista referencial) conduz a indagações acerca dos processos de continuidade temático-referencial em textos conversacionais. Com efeito, cada interlocutor institui o próprio turno como unidade básica de referência e, assim, a referência interna a cada turno ocupa um papel central na construção do diálogo. Desse modo, cabe perguntar como ocorre a continuidade temática e referencial nos textos conversacionais. A resposta a essa questão está contida na seqüência deste trabalho.

2. Continuidade temática e referencial em diálogos

2.1 Conceito de tópico

Para que se possa compreender como se processa a continuidade temática e referencial em diálogos, vai ser focalizado o exemplo a seguir:

- (Ex. 03) L1: não inclusive eu estava respondendo para você:: colega... o o o:: fato de eu ter escolhido a profissão do do...
- L2: economista...
- L1: economista né?... então realmente:: quando::... eu fiz o ginásio estava fazendo o ginásio... em algumas ocasiões pensei em ser... éh arquiteto depois eu uma ocasião... ((risos)) fiz a inscrição para o para o no Objetivo... depois eu resolvi ser médico... mas nesse meio tempo eu já estava trabalhando e procurei realmente... uma uma profissão... que se::
- L2: enquadrasse
- L1: coadunasse mais (com) aquele tipo de serviço... enfim também foi em função do tempo... porque:: não havia uma possibilidade de perder mais alguns... alguns anos enfrentando um vestibular para uma escola de Medicina ou uma escola de Engenharia... mas atendeu plenamente e:: hoje estou satisfeito com o curso... ele realmente pôde me dar assim... uma visão... do global... e:: está atendendo não sei aconteceu isso no no seu caso também ou não?
- L2: não o:: eu eu senti um choque quando eu adentrei a faculdade entende? porque:: você sempre ouviu dizer... que seria um negócio diferente isso aquilo... eu as aulas que eu tive dentro duma... faculdade foi normalmente como eu tive no científico e no ginásio... era:: mais um:: professor ali na frente... explanando... você levantando questões... simplesmente

4. A expressão *nesses horários* (= nos horários de almoço) tem valor anafórico, e seu antecedente situa-se em outro turno.

te... dificilmente maior participação do aluno... agora... parece que está havendo mais... conjunto havendo mais digamos assim... o aluno está... trabalhando mais... o professor distribui os temas você que pesquisa né? não sei se é porque eu fiz o curso à noite... era dessa maneira entende?... mas... para mim o:: que eu faço atingiu lógico está... me deu visão ampla eu... hoje eu... leio um jornal eu sei o que eu estou lendo... pelo menos os... acho que... bagagem eles me deram... certo?

(Inq. 062, 1. 379-417)

Verifica-se neste fragmento que o informante L1 trata de problemas concernentes à escolha da profissão e do curso superior. L2 é explicitamente solicitado a manifestar-se acerca desse assunto (“aconteceu isso no seu caso também ou não?”), mas procura tratar de outro tema, qual seja, os procedimentos didáticos vigentes nos cursos superiores. Não há, portanto, continuidade de referência, a não ser aquela que se situa nos limites de cada turno, pois cada interlocutor procura modular o assunto de acordo com o próprio ponto de vista. A esse respeito, o diálogo pode ser comparado a um mercado de trocas: cada interlocutor valoriza a sua ‘mercadoria’ e procura obter o espaço para expô-la ao seu interlocutor. A ‘mercadoria’ do parceiro conversacional, por sua vez, nem sempre é levada na devida conta.

Cabe introduzir, neste ponto, o conceito de tópico: “aquilo de que se está falando” (Brown e Yule, 1983, p. 73). O tópico é genérico e abrangente, é o “grande assunto” tratado pelos interlocutores e se particulariza em subtópicos. No exemplo 3, o tópico do fragmento conversacional é a educação, mas cada interlocutor desenvolve, em seu turno, um subtópico diverso (L1: a escolha da profissão; L2: os procedimentos didáticos em cursos superiores).

A seqüência dos subtópicos, conquanto não-planejada, não é absolutamente aleatória, já que as intervenções de cada interlocutor devem ter pertinência em relação ao tópico da conversação. Essa pertinência corresponde ao princípio da cooperação, assim formulado por Grice (1982, p. 82): “(...) faça sua contribuição tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio em que você está engajado”.

O citado “princípio de cooperação” estabelece que, para haver prosseguimento do intercâmbio, as contribuições devem ser relevantes ou pertinentes em relação ao tópico em andamento, ou seja, deve haver uma relação necessária entre o(s) subtópico(s) que cada interlocutor desenvolve e o “tópico genérico” de um dado fragmento conversacional.

Outra forma de definir a pertinência das contribuições dos participantes do ato conversacional é a correspondência necessária entre o subtópico desenvolvido e o conhecimento mútuo por eles partilhado (*background knowledge*), conceito discutido por Gibbs (1987, p. 562 ss.). A conversação pode prosseguir com o acréscimo de novas informações (correspondentes a novos subtópicos), porque os interlocutores partilham das mesmas informações básicas acerca do assunto tratado.

Pelo que foi dito, verifica-se que são dois os requisitos para definir-se a pertinência das contribuições de cada interlocutor: a correspondência com o tópico em andamento e a relação com o conhecimento mútuo partilhado. No exemplo 3,

verifica-se que ambos os subtópicos satisfazem a essa dupla condição: ambos se relacionam com o tópico em andamento e, também, dizem respeito à vivência imediata dos interlocutores (que são colegas de faculdade) e do universo comum por eles partilhado. Essa dupla condição faz com que a mudança de tópico seja sentida não como uma ruptura, mas como uma incorporação ou contribuição ao tema em andamento. A esse respeito, cabe citar a observação de Schutz (apud Dascal & Katriel, 1979, p. 81), para quem a atividade aparente em andamento não é mais que a ponta de um 'iceberg' e há uma complexa série de relações entre vários níveis no campo da consciência ou atenção dos participantes do ato conversacional. Isso significa que os interlocutores sempre procuram contribuir de forma a satisfazer as duas condições estabelecidas, mas que, igualmente, a forma e o conteúdo dessa contribuição não podem ser pré-estabelecidos.

Além do mais, os dois requisitos assinalados indicam ser o tópico uma atividade construída cooperativamente pelos participantes do diálogo. A esse respeito, afirma Marcuschi (s.d., p. 1 ss.) que a cooperação "diz respeito à correspondência (pelo menos parcial) de objetivos entre os interactantes e aponta para a natureza das relações entre os atos praticados. Envolve categorias do nível pragmático e serve para comandar os aspectos mais decisivos da coerência discursiva e da compreensão".

A necessidade de efetuar contribuições relevantes em relação ao tema genérico e ao conhecimento partilhado decorre da própria dinâmica do texto conversacional: os interlocutores sentem-se engajados em uma tarefa comum, da qual procuram desincumbir-se a contento. Como forma de assinalar o envolvimento nessa tarefa comum, os interlocutores procuram assinalar a mudança de subtópico por meio de 'colchetes' lingüísticos, conforme se pode verificar pelo exemplo a seguir:

(Ex. 04) L1: então o desen/ o desenvolvimento é bom porque ele dá chance de emprego para mais gente...

L2: *mas você está pegando uma coisin::nha assim sabe?* um cara que esteja desempregado também eu posso usar o mesmo exemplo num num sentido contrário... o cara que está desempregado porque não consegue se empregar né? (...)

(Inq. 343, 1. 555-61)

Neste fragmento, L1 associa o desenvolvimento à criação de um número maior de empregos, ao passo que L2 afirma que há desempregados devido à falta de empregos. Para assinalar a mudança de enfoque, L2 utiliza a expressão "mas você está pegando uma coisin::nha assim sabe?".

Nos exemplos anteriores também podem ser apontadas ocorrências de 'colchetes' lingüísticos, cuja função é assinalar a mudança de subtópico. Veja-se:

Ex. 01-L1: *dizem né?*

Ex. 03-L2: *não o::*

2.2 A dinâmica da continuidade tópica

Após o estabelecimento do conceito de tópico e subtópico e a fixação das condições necessárias para a continuidade temática na conversação, cabe discutir como progride o fluxo informacional em diálogos. Esse assunto, aliás, já foi brevemente tratado no item anterior, e agora cabe aprofundá-lo.

Vuchnich (1977, p. 237), ao tratar da manutenção da referência em textos conversacionais, define quatro efeitos de referência que podem ser produzidos na passagem do turno:

a) *Foco*: ocorre o abandono total da referência anterior e verifica-se a mudança de foco, por intermédio de um turno não-coesivo.

b) *Morte (die)*: a um turno não-coesivo (caso (a) – *Foco*) segue-se um novo turno não-coesivo, o qual determina a mudança de foco.

c) *Viagem (ride)*: o tópico anterior abandonado (novamente caso (a) – *Foco*) é retomado após um turno não-coesivo (ou seja, o tópico 'viaja' por sobre o turno não-coesivo).

d) *Contribuição*: incorporação da referência tópica prévia.

Os três primeiros procedimentos citados dizem respeito à quebra na seqüência tópica, ao passo que o quarto relaciona-se com a continuidade, ainda que parcial. No caso específico dos inquéritos que constituem o *corpus* deste trabalho, a sugestão dos assuntos para a conversação e a presença do documentador contribuem para reduzir a espontaneidade dos interlocutores e, dessa forma, a possibilidade de ruptura tópica resulta difícil. Nesse caso, a possibilidade de ocorrência das hipóteses (a), (b) e (c), na seqüência dos turnos, fica comprometida e prevalece, em geral, a modalidade (d): cada interlocutor procura, de alguma forma, contribuir para a continuidade do tema. Essa continuidade, porém, deve ser encarada de forma relativa, pois cada interlocutor busca não só continuar o tópico, mas igualmente acrescentar a ele seu enfoque pessoal. Veja-se o exemplo a seguir:

(Ex. 05) L2: não não é isso não me interessa aí nesse ponto a economia popular não interessa tanto...
o que me revolta profundamente é o programa *cinderela*

L1: ah bom ()

|

L2: aquele aquele programa aquilo é abaixo da crítica... ((superposição de vozes incompreensíveis)) eu não posso compreender como é que as autoridades... como é que o Ministério da Educação não não interveio não interveio ainda

L1: não ()

L2: porque aquilo é uma coisa que não tem não tem:: não tem classificação...

L1: não aquilo é premiar a desgraça e é uma coisa há pouco tempo...

|

L2: é uma coisa horrível é a exposição da desgraça

L1: Há pouco tempo ainda eu escrevi:: isso que a::: que todos os vitoriosos são alegres... têm aquele sorriso de vitória a *miss*... que ganhou o lugar de *miss*... tem a junto com a faixa tem aquele sorriso de dentes lindos não é?... é o sorriso da vitória... a estrela que ganha um um troféu tem o sorriso da vitória... as únicas vitoriosas tristes que eu conheço que CHOram...

são as cinderelas do Sílvio do Sílvio Santos... porque quando elas põem **aquele manto** coitadas elas SABem que elas foram escolhidas porque são as mais pobres né? **as MAIS** miseráveis né?

L2: mais miseráveis... além do mais...

|
as que

L1: têm mais pobreza...

(Inq. 360, 1. 115-1143)

No exemplo acima, L2 critica o nível do programa 'Cinderela', referente representado pelos anafóricos *aquele programa* e *aquilo*. Já o interlocutor L1 não trata do programa em si, mas do choro das participantes vitoriosas. Essa mudança de enfoque (introdução de um novo subtópico) relaciona-se diretamente com o dinamismo do diálogo, com a tensão que nele se estabelece.

Em vista do exposto, cabe perguntar como ocorre a conexão entre os turnos de falantes diferentes. A resposta a essa indagação é dada por Criado de Val (1980, cap. 3), que fala em tensão dialógica. Essa tensão, necessária para o início do diálogo e, posteriormente, para a sua manutenção, constitui um laço permanente entre os interlocutores e se situa além da simples elocução. O citado autor fala em três formas de tensão dialógica, diversas entre si em intensidade e qualidade:

– *informativa*: atua com um mínimo de intensidade, corresponde a interrogações, pedidos, saudações;

– *afetiva*: corresponde às causas emocionais que constituem nota constante e dominante no diálogo;

– *dialética*: atua sobre os componentes lógicos do diálogo; busca maior precisão de significado e traz o conteúdo ideológico das informações que cada interlocutor veicula.

Nos inquéritos que constituem o *corpus* deste estudo, verifica-se, na passagem do turno, uma larga predominância da tensão dialética. Com efeito, cada interlocutor não se limita a retomar o assunto em questão, mas busca interpretá-lo sob um ângulo diverso ou a ele acrescenta algo que o torne mais preciso ou concreto. A seqüência temática deve ser considerada em termos bastante amplos e genéricos, pois cada interlocutor não só retoma o assunto tratado, mas a ele acrescenta o seu enfoque pessoal.

No exemplo 5, a intervenção de L1 manifesta a tensão dialética, pois interpreta o assunto dentro de um enfoque bastante pessoal, afirmando que o programa 'Cinderela' acaba por premiar a desgraça. Além disso, verifica-se que a referida intervenção cumpre a dupla condição de relevância já discutida no item 2.1; com efeito, ela está relacionada ao tópico em andamento (a qualidade dos programas) e ao conhecimento prévio das interlocutoras, ambas profissionais de televisão.

2.3 Continuidade tópica e referencial

O que foi exposto nos itens anteriores evidencia que, em textos conversacionais, a progressão temática não coincide com a identidade de referência, mas está ligada à maneira pela qual o interlocutor define um modelo contextual (Bosch, 1983, p. 65 ss.), ou seja, ao modo como ele cria a representação do assunto tratado.

No diálogo, essa representação do assunto tratado (modelo contextual) tem como traço mais saliente o dinamismo. Com efeito, ela varia de turno para turno, quer dizer, em cada turno cria-se uma representação (parcialmente) diversa. Além disso, o modelo contextual é dinâmico porque a representação só adquire relevância à medida que interage com o contexto precedente e a experiência prévia de cada falante. Essa interação, aliás, torna possível o estabelecimento e a manutenção da tensão dialética e o engajamento dos interlocutores na consecução de uma tarefa comum.

Cabe acrescentar, ainda, que a identidade de referência não constitui um requisito para a continuidade tópica e para a coerência do diálogo. A continuidade referencial é algo meramente linear e superficial, ao passo que a coerência fundamenta-se em relações nem sempre evidentes. O fato de um turno ser coerente com os demais turnos de um dado fragmento conversacional não se confunde com a retomada do mesmo referente, mas diz respeito à relevância do que é exposto para o tópico, que pode estar implícito ou subentendido. (Giora, 1985, p. 705 ss.)

3. Conclusões

O ato conversacional é uma atividade realizada conjuntamente pelos participantes que, por isso mesmo, sentem a necessidade de assumir um comportamento cooperativo, visando à consecução do objetivo comum, a interação.

Esse esforço cooperativo reflete-se nos diversos aspectos da organização do texto conversacional. No que diz respeito à continuidade tópica, esse esforço se manifesta de forma nítida na inserção de novos subtópicos, que devem ser pertinentes ao "grande tópico" em andamento e ao universo partilhado pelos interlocutores. A obediência a esse duplo requisito torna o diálogo coerente e fá-lo um todo organizado, não uma simples sucessão de turnos justapostos.

Cabe lembrar que o esforço cooperativo não consiste na retomada de referentes já mencionados pelo outro interlocutor. Ao contrário, na consecução da tarefa comum, os interlocutores sabem que não basta recuperar o "já dito", mas é preciso acrescentar ao dado informações relevantes que façam o fluxo informacional progredir. Também se verifica que o acréscimo de novas informações é acompanhado de opiniões e julgamentos por parte de cada interlocutor.

GALEMBECK, P. T. Thematic and referential continuity in conversational texts. *Alfa*, São Paulo, v. 36, p. 127-137, 1992.

- **ABSTRACT:** *The turn of talk is the preferential space of the maintenance of reference in conversational texts: the anaphoric elements and their respective antecedents are generally enclosed in the same turn of talk. Then, the thematic progression, in this kind of texts, is accomplished in very broad terms; each speaker recovers the subject of conversation, but adds to it his point of view. It is also discussed that the contributions of each speaker are not aleatoric, on the contrary, these contributions may follow Grice's principle of cooperation and the background knowledge shared by the participants of conversation act.*
- **KEYWORDS:** *Conversational text; turn of talk; thematic progression; cooperation; background knowledge.*

Referências bibliográficas

- BOSCH, P. *Agreement and anaphora: a study of the role of pronouns in syntax and discourse*. London: Academic Press, 1983.
- BROWN, G., YULE, G. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University, 1983.
- CASTILHO, A. T., PRETI, D. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo: T. A. Queiroz/FAPESP, 1987. 4 v. v. 2: Diálogos entre dois informantes.
- CRiado DE VAL, M. *Estructura general del coloquio*. Madrid: SGEL, 1980.
- DASCAL, M., KATRIEL, T. Digressions: a study in conversational coherence. *PTL*, v. 12, n. 4, p. 76-95, 1979.
- GALEMBECK, P. T. *Um estudo dos elementos anafóricos em textos conversacionais: Projeto NURC/SP*. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado em Letras, Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- GIBBS JR. Mutual knowledge and the Psychology of conversational inference. *Journal of Pragmatics*, n. 11, p. 561-88, 1987.
- GIORA, R. Notes toward a theory of text coherence. *Poetics Today*, v. 4, n. 6, p. 699-715, 1985.
- GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. (Org.) *Fundamentos metodológicos da lingüística*. Campinas: s.c.p., 1982. 4 v. v. 4, parte 5: Pragmática.
- MARCUSCHI, L. A. *Coesão e coerência na conversação: organização tópica*. (Versão preliminar datilografada).
- VUCHNICH, S. Elements of cohesion between turns in ordinary conversation. *Semiótica*, v. 3/4, n. 20, p. 229-57, 1977.

LAS MATERIALIDADES DISCURSIVAS: UN PROBLEMA INTERDISCIPLINARIO¹

Julieta Haidar²

- **RESUMEN:** El artículo examina la interdisciplinariedad en el campo de la Ciencia del Lenguaje, a partir de una definición de discurso construido en base a varios desarrollos teóricos y que abarca los puntos: lingüístico-textual, la relación discurso-extradiscurso y los discursos como prácticas sociales en las cuales se materializan varios funcionamientos.
- **UNITÉRMINOS:** Discurso; interdisciplinariedad; materialidad; lenguaje; texto; prácticas discursivas; semiología.

Introducción

El análisis de las materialidades discursivas constituye el objetivo nuclear de este artículo. En primer lugar, abordamos algunos aspectos referentes a la interdisciplinariedad y sus problemáticas en el campo de las Ciencias del Lenguaje, ya que al tratar sobre las materialidades discursivas no podemos obviar tales consideraciones.

En segundo lugar, expondremos la definición del discurso que hemos construido en base a varios desarrollos teóricos y que abarca tres puntos:

- 1) el lingüístico-textual;
- 2) la relación *discurso-extradiscurso* y
- 3) los discursos como prácticas sociales en las cuales se materializan varios funcionamientos.

De esta manera, planteamos que los discursos presentan materialidades de varios órdenes que van desde la lingüística hasta el inconsciente. Las materialidades

1. Ponencia presentada en el congreso Medio Milenio del Español en América, en la Facultad de Artes y Letras, de la Universidad de la Habana, 9-13 de diciembre de 1991.

2. Departamento de Lingüística de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), México.

que constituyen las prácticas discursivas presentan una gran complejidad en cuanto a su articulación y justifican porque la explicación del funcionamiento discursivo no se puede resolver únicamente en base a la materialidad lingüística, afirmación que establece desde su enunciación una polémica con otras tendencias del análisis discursivo, y con la misma Lingüística.

El campo de las Ciencias del Lenguaje y su interdisciplinariedad

Este item tiene una relación orgánica y directa con este evento, dedicado al *Medio milenio del español en América*, porque sirve para explicar los cambios de las investigaciones que se han producido sobre el español tanto en América, como en los otros países de habla hispana. Cambios que van desde la constitución de los objetos de estudio, hasta la construcción de diferentes interdisciplinas.

El desarrollo epistemológico de las Ciencias del Lenguaje evidencia, como cualquier campo científico, los dos movimientos propuestos por Bachelard, el de la *acumulación* y el de la *ruptura* (en los dos sentidos, teórica y epistemológica); estos dos movimientos producen en este campo una complejidad en forma de mosaicos, que más adelante tratamos. En este campo existen dos dimensiones fundamentales: la *disciplinaria* y la *interdisciplinaria*, entre las cuales existen problemas de varios órdenes.

En la *dimensión disciplinaria*, pensamos que solo podemos señalar la *Lingüística* y la *Semiología*, que abarcan respectivamente lo verbal y lo no verbal, a las que habría que añadir lo paraverbal. La Lingüística Estructural saussureana, al separar el funcionamiento del sistema lingüístico, como objeto de estudio, y excluir las funciones, permitió al mismo tiempo la constitución de esta disciplina moderna (que tuvo grande repercusión en casi todas las ciencias sociales) pero también impuso serias restricciones al desarrollo de las investigaciones lingüísticas, que subsisten hasta el momento: a) la consideración de los sistemas lingüísticos como homogéneos, inmanentes etc.; b) la ausencia de la subjetividad en el lenguaje, con excepción de algunos aportes como los de Bally, Benveniste, Jakobson; c) la exclusión de los estudios lingüísticos de las otras dimensiones tan importantes para entender el funcionamiento del lenguaje en su cabalidad. Tales exclusiones serán disminuidas, eliminadas y cuestionadas por el desarrollo significativo de las interdisciplinas.

En la *dimensión interdisciplinaria*, el desarrollo epistemológico es mucho más complejo. Existen varias posiciones desde los mismos lingüistas del núcleo duro, que ya empezaron desde décadas a romper los límites sistémicos rígidos, abrir caminos para nuevas reflexiones. Por el espacio que tenemos, solo nos tendremos en dos propuestas que nos parecen significativas.

Para Paul Henry (1977) la Lingüística debe ubicarse necesariamente en un campo complementario con la sociología y la psicología, en el cual el lenguaje ocupa un lugar privilegiado, ya que asegura la articulación de lo psicológico y de lo sociológico, en base principalmente al concepto de comunicación. A nuestro juicio, esta complementariedad debe ampliarse a otras ciencias sociales, como la antropología, ya que la relación lengua – cultura siempre fue muy orgánica. Tal complementariedad, según la propuesta de Paul Henry, permite redefinir el objeto de la Lingüística, el mismo concepto de lengua, discutir la problemática del sujeto, en la que se entrecruzan lo individual, lo social y lo universal.

En Halliday (1982), la complementariedad se plantea desde ángulos distintos y se pueden establecer desde tres tipos de relaciones: a) la lengua como conocimiento; b) la lengua como comportamiento y c) la lengua como arte. (p. 21)

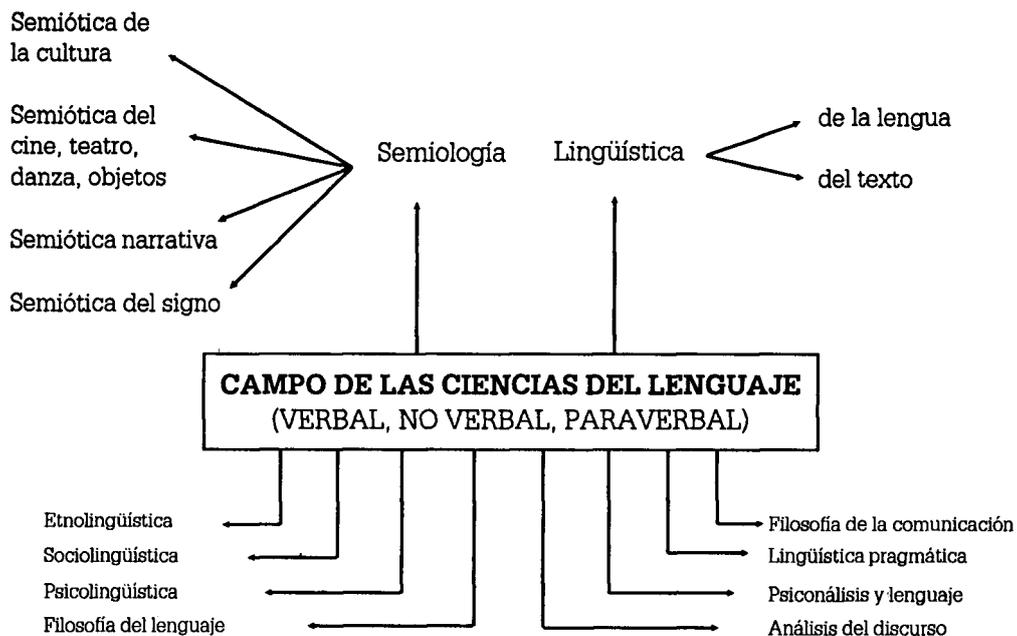
En la realidad social codificada en el lenguaje existen dos aspectos fundamentales que se materializan en su sistema semántico: a) el lenguaje como medio de reflexión sobre las cosas, que constituye el componente ideacional del significado y b) el lenguaje como medio de acción sobre las cosas, que constituye el componente interpersonal. Con estos planteamientos, Halliday construye su objeto considerando el lenguaje como una semiótica social, lo que tiene dos implicaciones: a) implica interpretar el lenguaje dentro de un contexto socio-cultural, en el que la misma cultura se interprete en términos semióticos y b) implica que el lenguaje no consiste en oraciones, sino en textos, o discursos, entendidos como el intercambio de significados en contextos de interacción comunicativa.

Nuestro planteamiento es que en el campo de las Ciencias del Lenguaje se pueden observar dos niveles de interdisciplinariedad:

1. La *interdisciplinariedad en primer grado*: cuando se relaciona la lengua con lo cultural, con lo social, con lo psicológico, con lo filosófico. De estas relaciones surgen las primeras interdisciplinas, como son la *etnolingüística*, la *psicolingüística*, la *sociolingüística*, la *filosofía del lenguaje*.

2. La *interdisciplinariedad en segundo grado* surge posteriormente, cuando las articulaciones son mucho más complejas, porque se relacionan, al mismo tiempo, la lengua con lo cultural, con lo social, lo psicológico, lo filosófico, y tal complejidad alcanza los mismos objetos de estudio que se constituyen por ejemplo en la *etnografía de la comunicación*, en la *etnometodología*, en la *pragmalingüística*, en el *análisis del discurso*.

Para la mejor comprensión de nuestros planteamientos, sugerimos el siguiente diagrama del campo de las Ciencias del Lenguaje, que no pretende ser exhaustivo, sino que constituye más bien una propuesta abierta que siempre puede ser readecuada y ampliada.



Por lo expuesto y diagramado, se observa claramente un movimiento de convergencia en el campo de las Ciencias del Lenguaje, en el cual se privilegia el análisis de la dimensión pragmática, del uso, sobre los análisis sistémicos. El avance de las investigaciones pragmáticas tanto en los Estados Unidos, en Inglaterra, como en Alemania, introdujo la necesidad de que los modelos de análisis lingüísticos atomizados articularan los tres niveles, antes separados: el *sintáctico*, el *semántico* y el *pragmático*. De este modo, queremos enfatizar, se observan cambios significativos en los estudios del lenguaje, pues paralelamente a los análisis sistémicos surgen los análisis pragmáticos, lo que conlleva a estudiar el funcionamiento sistémico en uso, en la complejidad de las interacciones comunicativas.

Este cambio de enfoque genera grandes polémicas e intentos continuos de descalificación porque la lingüística sistémica insiste en ser la tendencia hegemónica, en los estudios del lenguaje (sobre tal insistencia es interesante recordar los brillantes planteamientos de Foucault, 1980, sobre la voluntad de verdad y la voluntad de saber); sin embargo, para que la polémica sea productiva es necesario que los diferentes especialistas se abran al debate y a la crítica constructiva. Pero, más allá de la polémica se pasa a privilegiar el funcionamiento sistémico en la dimensión pragmática, es decir, el sistema en uso. En este cambio epistemológico, podemos destacar dos sentidos nucleares de lo pragmático: a) el lenguaje como acción, en el sentido de los actos de habla, decir es hacer y b) el lenguaje en acción, como prácticas lingüístico-discursivas.

En consecuencia, la interdisciplinariedad se explica por una necesidad epistemológica y socio-histórica para el desarrollo del conocimiento de los fenómenos socio-culturales y lingüístico-discursivos.

En síntesis, del mismo modo como a inicios del siglo XX la Lingüística se sitúa en la vanguardia de las ciencias sociales, el campo de las Ciencias del Lenguaje vuelve a cumplir este mismo papel innovador, con el gran desarrollo de la interdisciplinariedad, como hemos procurado evidenciar. Tal desarrollo incide en los distintos tipos de eventos sobre las investigaciones lingüísticas, en los cuales se destaca ya como una línea importante el análisis del discurso en sus diferentes modelos.

Las materialidades discursivas y sus problemáticas

En primer lugar, es necesario exponer la definición de discurso de la cual partimos, para ser coherentes con el planteamiento de las materialidades que lo constituyen, porque sabemos que existen modelos propiamente lingüísticos de análisis del discurso, en los cuales se reproducen las limitaciones de la Lingüística Estructural que hemos señalado.

Una definición completa del discurso debe integrar, por lo menos, tres dimensiones y relaciones:

1. La *lingüística-textual*: el discurso constituye un conjunto transaccional en donde funcionan reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas; esta dimensión constituye la primera materialidad del discurso.

2. La relación *discurso-extradiscurso*: el funcionamiento discursivo se explica por las condiciones de producción, circulación y recepción de los discursos. Para analizar esta relación existen por lo menos tres propuestas, que no podemos desarrollar en este espacio, pero sí lo que debemos señalar es que de esta relación se articulan las materialidades que trabajamos.

3. Los discursos como *prácticas discursivas*: esta dimensión implica considerar a los discursos como prácticas sociales peculiares, cuya peculiaridad está justamente en sus diferentes materialidades. Al constituir la Escuela Francesa de Análisis del Discurso, un objeto de estudio de carácter interdisciplinario, hace incuestionable considerar las materialidades discursivas más allá de la materialidad lingüístico-textual. Sin embargo con esto no pretendemos descalificar los modelos que privilegian una u otra materialidad, sino más bien nuestra argumentación se orienta a buscar una apertura, una posibilidad de debate teórico-metodológico que debe ser crítico y constructivo.

En esta definición, observamos el paso de la categoría de discurso a la de práctica discursiva, lo que corrobora la proeminencia de la dimensión pragmática en las investigaciones discursivas, en lo cual se opone a los análisis inmanentes de la

semiótica narrativa y de algunos modelos de la lingüística textual, que ya en la década del 80 empiezan a abrirse.

El cambio de categoría implica, por lo tanto, objetar argumentativamente los modelos inmanentes de análisis del discurso, implica pensar a los discursos como *acontecimientos* (en el sentido foucaultiano) que inciden de manera fundamental en la producción y reproducción de la vida social, cultural, histórica. Las *prácticas discursivas* son multidimensionales por las múltiples materialidades que las constituyen, aspecto importante para entender la constitución de los sujetos del discurso como socio-histórico-culturales.

Los discursos presentan funcionamientos complejos, derivados de las múltiples materialidades que los constituyen: la materialidad lingüística, la comunicativo-pragmática, la cultural, la ideológica, la del poder, la cognoscitiva, la del simulacro, la del inconsciente.

En este momento, no podemos desarrollar todos los aspectos que se pueden desglosar de esta red intrincada de materialidades; solo nos limitamos a enunciar y problematizar algunos puntos. Las contradicciones que atraviesan las sociedades y las culturas también atraviesan estas diferentes materialidades. En consecuencia, la contradicción existe no solo entre las diversas materialidades, sino dentro de una misma dimensión, como puede ser la ideológica, que tiene como una de sus características básicas el funcionamiento contradictorio.

En los modelos de análisis discursivo, se encuentra más comumente la articulación de dos, tres o cuatro dimensiones. En efecto, el gran reto metodológico consiste en que estas materialidades se tratan parcialmente en los diferentes modelos analíticos. Esta situación implica enfrentar las siguientes dificultades: 1) la construcción de un modelo hipotético que, de una manera u otra, pudiera dar cuenta de todas las dimensiones mencionadas, y las pudiera integrar sin muchas tensiones teóricas; 2) la aplicación y operatividad de tal modelo en los análisis concretos. En efecto, estas reflexiones conducen a una propuesta sumamente condensadora de la multidisciplinariedad y de la interdisciplinariedad que están presentes en las materialidades discursivas. Sin embargo, algunos avances en este sentido solo se pueden concretar a largo plazo, porque en la actualidad solo se encuentran articulaciones de tres o cuatro materialidades. Los modelos que logran abarcar más de tres materialidades y articularlas adecuadamente se enfrentan con el fascinante problema de las contradicciones que funcionan en los dos niveles mencionados. Metodológicamente, además, es necesario analizar como aparecen en los discursos tales materiales, en cuales operaciones discursivas podemos analizar la dimensión cultural, ideológica, del poder, entre otras.

Otro problema que hay que considerar es la homologación y/o diferencia entre las distintas dimensiones, como por ejemplo, entre lo ideológico y lo cultural, entre lo ideológico y el poder, entre lo cultural y lo cognoscitivo etc. Revisando los diferentes autores que consideran estas articulaciones, encontramos algunos que las homologan y otros que las diferencian. En Voloshinov (1976), se considera lo semiótico-discursivo

como lo ideológico (en el sentido amplio y restringido) y que se producen interacciones comunicativas; en Reznikov (1970), lo semiótico-discursivo se plantea como una dimensión cognoscitiva y comunicativa; en Eco (1987), la cultura es analizada como sistemas de significación y procesos de comunicación; en Bourdieu (1982), la producción discursiva contiene una dimensión comunicativa y una dimensión del poder; en Foucault (1980), las prácticas discursivas están constituidas por dos materialidades, la del deseo y la del poder; y las diferentes posiciones podrían seguir sin límites.

La concepción de las prácticas discursivas como prácticas socio-culturales peculiares nos exige una serie de reflexiones:

1. La consideración de los discursos como prácticas eliminan analíticamente, no así en el sentido común, la tajante separación entre lo dicho y lo hecho, ya que los discursos son también hechos, acontecimientos. Esta separación subsiste en el discurso social en general, pasando por los discursos cotidianos y llegando hasta el político que la utiliza como estrategia discursiva de persuasión; la mayor o menor eficacia, los grados de intervención de las prácticas discursivas cambian de acuerdo a los tipos de discurso.

2. Las prácticas discursivas deben producir y reproducir, ya que toda práctica socio-cultural es productiva y reproductiva. Las prácticas discursivas producen y reproducen todas las materialidades que hemos señalado, en mayor o menor grado, dependiendo del tipo de discurso; sin embargo, es importante destacar que las prácticas discursivas no solo son reproductivas del orden dominante regido por la lógica del poder y de la ideología, sino que se producen discursos alternativos.

3. Las contradicciones que existen, o pueden existir, entre las prácticas discursivas y las otras prácticas socio-culturales constituyen otro punto importante de reflexión. Esta contradicción circula ampliamente en el proverbio: "del dicho al hecho hay mucho trecho". Esta contradicción que opera en el sentido común, y que se conserva en la misma retórica política, introduce una interesante problemática: ¿por qué, a pesar de tal contradicción aceptada colectivamente, existe, sin embargo, la eficacia discursiva?, por ejemplo, la eficacia del discurso político, del religioso, del histórico, del publicitario entre otros. En otras palabras, nos preguntamos qué ocurre en la superficie discursiva, qué funcionamientos, mecanismos o dispositivos producen la eficacia discursiva y permiten el funcionamiento de sus complejas materialidades, y ocultan, minimizan o debilitan la contradicción señalada.

4. La *naturalización de las prácticas discursivas* constituye otro fenómeno importante que plantea Reboul (1980). Por este mecanismo, las prácticas discursivas aparecen como naturales, en su función primaria que es la de comunicar, y logran ocultar los otros funcionamientos como son los del poder, de la ideología, del inconsciente. Por este mecanismo de naturalización, las prácticas discursivas emergen y aparecen como lo que *no son*, como comunicativas, objetivas, neutrales, verdaderas, ingenuas, sin ninguna perversión.

Para finalizar, nos parece importante introducir una reflexión sobre la producción discursiva en torno al español en América y su desarrollo, en el sentido de que tales producciones son y están sujetas a las materialidades que hemos expuesto, aunque no se acepte explícitamente, aunque el pretendido discurso científico procure siempre ocultar el juego del poder, de la ideología, haciendo emerger dos argumentos supuestamente irrefutables: el de la verdad, el de la objetividad. A nuestro juicio, replantear toda la producción discursiva que ha generado el evento sobre *El medio milenio del español en América* en base a estas consideraciones posibilitaría aportes significativos desde otros ángulos de reflexión.

Haidar, Julieta. As materialidades discursivas: um problema interdisciplinar. *Alfa*, São Paulo, v. 36, p. 139-147, 1992.

- **RESUMO:** O artigo examina a interdisciplinaridade no campo da ciência da linguagem, a partir de uma definição de discurso construída com base em vários desenvolvimentos teóricos e que abarca os pontos: lingüístico-textual, a relação discurso-extradiscurso e os discursos como práticas sociais nas quais se materializam vários funcionamentos.
- **UNTERMOS:** Discurso; interdisciplinaridade; materialidade; linguagem; texto; práticas discursivas; semiologia.

Referências bibliográficas

- BORDIEU, P. *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard, 1982.
- ECO, U. *Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. Barcelona: Lumen, 1987.
- FOUCAULT, M. *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets, 1980.
- HALLIDAY, M. A. K. *El lenguaje como semiótica social*. México: FCC, 1982.
- HENRY, P. *Le mauvais outil*. Paris: Klincksieck, 1977.
- REZNIKOV, L. O. *Semiótica y teoría del conocimiento*. Madrid: A. Corazón, 1970.
- REBOUL, O. *Lenguaje e ideología*. México: FCC, 1980.
- VOLOSHINOV, V. *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Buenos Aires: Nueva, 1976.

Bibliografía consultada

- BAUDRILLARD, J. *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós, 1978.
- BOUDIEU, P. *Sociología y cultura*. México: Grijalbo, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1990.

- DUCROT, O. *Dire et ne pas dire: principes de sémantique linguistique*. Paris: Hermann, 1980.
- DUCROT, O., ANSCOMBRE, J. C. *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1983.
- FOSSAERT, R. *Les appareils*. Paris: Seuil, 1973.
- _____. *Les structures ideologiques*. Paris: Seuil, 1983.
- GRIZE, J. B. *De la logique à l'argumentation*. Genève: Droz, 1982.
- HAIDAR, J. *Discurso sindical y procesos de fetichización*. México: INAH, 1990.
- _____. *El estructuralismo*. México: Juan Pablos, 1990.
- KERBRAT-ORECHIONI, C. *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris: A. Colin, 1980.
- _____. *L'implicite*. Paris: A. Colin, 1986.
- LOTMAN, J. J. *Semiótica de la cultura*. Madrid: Cátedra, 1976.
- MAINGUENAU, D. *Introducción a los métodos de análisis del discurso*. Buenos Aires: Hachette, 1976.
- PÊCHEUX, M. *Análisis automático del discurso*. Madrid: Gredos, 1973.
- _____. *Les vérités de la palice*. Paris: F. Maspero, 1975.
- ROBIN, R. *Histoire et linguistique*. Paris: A. Colin, 1973.
- SCHAFF, A. *Historia y verdad*. México: Grijalbo, 1974.
- _____. *Lenguaje y conocimiento*. México: Grijalbo, 1987.
- THOMPSON, J. B. *Studies in the theory of ideology*. Berkeley: University of California Press, 1985.
- VIGNAUX, G. *L'argumentation*. Genève: Plon, 1976.

A CATEGORIZAÇÃO DA ESTATIVIDADE: NÍVEIS DE ANÁLISE

Marize Mattos Dall'Aglio HATTNER¹

- RESUMO: Este trabalho procura mostrar que, embora a caracterização dos verbos estativos possa ser assegurada dentro dos limites da frase, em alguns casos a interpretação de um verbo como *de estado* depende de fatores como tempo, aspecto e informações extrafrasais.
- UNITERMOS: Verbos de estado; estatividade; Teoria das Cenas.

1. A questão em exame

O ponto de partida para este estudo do comportamento sintático-semântico dos verbos de estado foi a hipótese básica de que, considerando-se as relações que se estabelecem entre o verbo e os demais participantes da estrutura oracional, é possível selecionar procedimentos que possam responder pela classificação do *verbo de estado*.

A busca da comprovação dessa hipótese foi feita tomando-se a oração como unidade de análise. Embora esse enfoque possa impor certas limitações, uma vez que há implicações, especialmente semânticas, interfrasais, não se pode negar que há um primeiro nível de resolução do problema que se liga à estruturação sintática da frase. Assim, nossas discussões ficaram restritas aos limites da frase, sem ignorar a possibilidade de algumas explicações só serem encontradas além desses limites. O que se pretendeu foi recortar uma primeira faixa de proximidade, explorando as possibilidades de resolução nesse nível.

Nas orações estativas, a relação estabelecida entre o verbo e o sujeito tem características únicas que nos permitem tratá-la de modo diferenciado. Esse tipo de sujeito caracteriza-se por não participar do processo verbal, não ser afetado por ele e

1. Departamento de Letras Vernáculas – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP – 15100 – São José do Rio Preto – SP.

nem ser seu instigador. Seu papel é o de mero *suporte* de um estado/condição expresso pelo verbo. Ou ainda, como G. Helbig² apropriadamente nomeia, o papel do sujeito nessas orações é o de *portador de estado*. Chegamos, então, à caracterização dos verbos de estado a partir de uma definição negativa do seu participante sujeito: não-agente, não-paciente e não-causativo.³

O levantamento das características do sujeito estativo permitiu-nos classificar os verbos de estado com base apenas nos elementos encontrados dentro dos limites da oração. Entretanto, surgem casos em que não bastam esses procedimentos escolhidos para a categorização do verbo de estado. Nos exemplos abaixo,

- (1) A profissão de professor equipara-se à de qualquer empregado doméstico. (é igual)
- (2) A profissão de professor equiparou-se à de qualquer empregado doméstico. (tornou-se igual)

a diferença aspectual das duas orações é que parece ser responsável pela categorização do verbo, em (1), como de estado e, em (2), como de não-estado.

Há ainda outros casos em que a interpretação como estado ou não-estado não depende nem mesmo do aspecto verbal. Na oração

- (3) A praça pretejava de gente.

essa interpretação é ambígua, pois tanto se pode entender que a praça estava cheia de gente como que a praça se ia tornando cheia de gente.

Embora esses casos não sejam muitos – menos de 1% no *corpus* –,⁴ eles nos impeliram a um questionamento: até que ponto a caracterização de um verbo como de estado pode ser assegurada dentro dos limites da frase? A Teoria das Cenas de Fillmore (1977) forneceu-nos material para esboçarmos algumas respostas.

2. A Teoria das Cenas de Fillmore

A partir da verificação de que o esquema de casos em que se insere um verbo não engloba necessariamente todos os aspectos de uma situação, Fillmore (1977) reformula sua teoria dos casos, afirmando que os significados relativizam-se em cenas. Ou seja, o homem aprende e processa a realidade por meio de cenas que são comunicadas com a fala. Devido à impossibilidade de expressarmos essas cenas como um todo, quando falamos trazemos apenas alguns dos participantes da cena em

2. Apud Busse & Vilela (1986, p. 97).

3. Borba et al. (1990) rotulam esse tipo de sujeito de *inativo*. Consideramos que esse nome não tem aplicação unívoca, já que os sujeitos pacientes também são inativos. Preferimos, então, chamá-lo de *neutro*, que por seu significado etimológico ("nem um nem outro") corresponde ao caráter duplamente negativo da definição do sujeito que aqui se está adotando.

4. Para caracterizar as construções estativas, analisamos todas as ocorrências de verbos de estado constantes do *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil*, totalizando 636 verbetes.

perspectiva. Assim, quando ativamos uma cena ou imagem ou uma lembrança, escolhemos termos/expressões/frases que têm a função de nomear, descrever etc., mas que carregam consigo um contexto maior (*framework*), uma *cena de fundo* em relação à qual esses termos/expressões/frases podem ser interpretados.

A escolha dos elementos que serão trazidos em perspectiva obedece a uma hierarquia de saliência, apontada por Fillmore. Assim, as condições que favorecem a inclusão de um elemento da cena em perspectiva são, numa ordem decrescente, a humanidade, a mudança de estado ou de lugar e a totalidade.

Retomando o valor da expressão "os significados relativizam-se em cenas", sempre que interpretamos um texto de qualquer tipo, construímos uma cena de fundo e uma perspectiva sobre essa cena que se 'casa' com o texto. Essas cenas que construímos para os textos "são parcialmente justificadas pelo material léxico e gramatical e parcialmente pelas próprias contribuições do interpretador, sendo esse último aspecto baseado no que ele sabe sobre o corrente contexto, o que sabe sobre o mundo em geral e o que ele pensa que são as intenções do falante". (Teixeira, 1987, p. 36)

Pensando-se, então, especialmente, na interpretação das *orações estativas*, vejamos como o material léxico e gramatical e as contribuições do interpretante atuam na construção das cenas que relativizam seus significados.

3. A contribuição do material léxico e gramatical

3.1 Variação dos itens lexicais

Considerando-se que há sempre um texto no qual o verbo se insere, interpretamos esse verbo de forma diferente conforme variem os itens lexicais associados a ele e trazidos em perspectiva, como se vê em:

- (4) Os trilhos gastos da ferrovia serpeavam. (estado)
- (5) A cobra serpeava vigorosamente. (não-estado)
- (6) Minha casa fronteira o cinema. (estado)
- (7) Marcelo fronteira Luciano. (não-estado)

3.2 Variação da construção sintática

Nos exemplos (8) a (11) é a construção sintática que responde pela diferente categorização dos verbos, uma vez que as alterações da forma implicam, em princípio, alterações semânticas.

- (8) As estrelas apontavam o norte. (estado)
- (9) As estrelas apontavam no céu. (não-estado)

- (10) Gilberto amanheceu calmo. (estado)
- (11) Gilberto amanheceu para a vida. (não-estado)

3.3 Variação dos itens lexicais e da construção sintática

A categorização da estatividade também pode resultar da associação das diferenças existentes entre unidades semânticas presentes nos participantes (especialmente no sujeito) a diferenças de estruturação sintática:

- (12) Minha casa visavisava com o cinema. (estado)
- (13) O homem visavisava o irmão. (não-estado)
- (14) O fenômeno derivava da deficiência do sistema educacional. (estado)
- (15) E o tempo derivava. (não-estado)

As possibilidades de categorização levantadas em 3.1, 3.2 e 3.3 exemplificam o primeiro parâmetro que estabelecemos para a categorização da estatividade: as relações sintático-semânticas contraídas entre o verbo e os demais participantes oracionais são as responsáveis pela classificação dos verbos.

3.4 Variação do aspecto

Para análise da contribuição do aspecto na construção das cenas estativas, retomemos os exemplos (1) e (2):

- (1) A profissão de professor equipara-se à de qualquer empregado doméstico. (é igual)
- (2) A profissão de professor equiparou-se à de qualquer empregado doméstico. (tornou-se igual)

Nestes exemplos, temos duas orações com exatamente os mesmos itens lexicais, mas a interpretação desses textos é diferente. Observemos, ainda, os exemplos (16) a (19):

- (16) Os pastos pretejam de animais. (estão cheios)
- (17) Os pastos pretejaram de animais. (ficaram cheios)
- (18) Fantasias luxuosas tipificam o Carnaval do Rio. (são características)
- (19) Fantasias luxuosas tipificaram o Carnaval do Rio. (tornaram típico)

Em todos esses exemplos, dependendo apenas de elementos gramaticais como *tempo*⁵ e *aspecto*, as cenas se criam e se ativam diferentemente (isto é, a interpretação do texto é diferente), relativizando ora um estado, ora um não-estado.

Antes de prosseguirmos nessa análise, vejamos alguns conceitos de aspecto e tempo.

5. Categoria gramatical geralmente associada a um verbo e que traduz diversas categorizações do tempo 'real' ou 'natural'. A categorização mais freqüente é a que opõe o presente ao passado e futuro. (Dubois et al., 1978, p. 582)

Travaglia (1985, p. 53) define aspecto como “uma categoria verbal de TEMPO, não-déitica, através da qual se marca a duração da situação e/ou suas fases, sendo que estas podem ser consideradas sob diferentes pontos de vista, a saber: o do desenvolvimento, o do completamento e o da realização da situação”.

Corôa (1985, p. 62) cita autores que definem aspecto por oposição a *tempus*: “o tempo inerente ao próprio processo, consideram *aspecto*; o tempo do processo em relação ao momento da enunciação e ao sistema fixo de referência temporal, consideram *tempus*”, e conclui que “enquanto *tempus* é uma propriedade, ao mesmo tempo, da sentença e da enunciação, o aspecto é a propriedade apenas da sentença, pois não se refere ao momento da enunciação”.

Para Castilho (1967, p. 14), aspecto é uma “visão espacial do processo”, uma vez que ele localiza o processo dentro do espaço temporal de sua ocorrência.

As definições apresentadas parecem ser coincidentes em um ponto: ao aspecto liga-se a marca da duração da situação expressa pelo verbo. Sendo assim, para que o aspecto verbal seja o único elemento caracterizador da estatividade nos exemplos apresentados acima, é necessário que encontremos diferenças na duração da situação expressa por esses verbos que justifiquem a distinção estado/não-estado. Para tanto, recorremos a um esquema apresentado por Travaglia (p. 56):



No esquema acima, *a* é o TEMPO em que a situação ainda é não-começada e *b* o TEMPO em que ela é acabada; *A* é o ponto de início da situação, *B*, o ponto de término; e o segmento *AB* é a duração da situação, seu TEMPO de desenvolvimento; *AA'* são os primeiros momentos do desenvolvimento da situação e *B'B*, os últimos momentos de seu desenvolvimento, conforme explica Travaglia.

Em uma situação estática todas as fases da duração são idênticas, enquanto em uma situação dinâmica as mudanças ocorrem de uma fase para outra. Sendo assim, não há como diferenciar as fases de início, meio e fim de uma situação estática. Na frase

(20) O paredão abraçava o arraial.

a situação é apresentada com uma duração indeterminada, sem marcas de início, meio ou fim. Para se identificar o início ou fim de um estado é preciso fazer referência a um momento imediatamente anterior ou posterior a esse determinado estado. É preciso indicar uma mudança de estado – uma situação dinâmica, portanto. Só as situações dinâmicas podem ser expressas como limites bem determinados. Desse modo, as situações estáticas não podem ser expressas pelo aspecto perfectivo, que é caracterizado por apresentar a situação como completa, em oposição ao imperfectivo, que apresenta a situação como incompleta.

Um outro elemento que reforça a impossibilidade das situações estáticas serem expressas pelo perfectivo é o caráter pontual de algumas situações perfectivas. Tendo as situações estáticas uma duração uniforme, elas são sempre expressas como durativas, jamais como pontuais. Só as situações dinâmicas podem ser expressas como pontuais. "Considerando que o aspecto pontual apresenta a situação como não tendo duração e, portanto, com *início, meio e fim coincidentes*, vemos que é impossível apresentar uma situação com aspecto pontual como incompleta. Isto significa que toda situação com aspecto pontual terá de ser apresentada como completa, isto é, com aspecto perfectivo", explica Travaglia. (1985, p. 108)

Sendo assim, podemos afirmar que, nos exemplos (16) a (19), o que determina a categorização dos verbos como estado e não-estado é a imperfectividade ou perfectividade do aspecto verbal.

4. A contribuição do interpretante

Feita essa distinção aspectual, a categorização da estatividade estaria resolvida se pudéssemos assegurar uma relação biunívoca entre *tempo flexional* e *aspecto*. Observando-se novamente os exemplos (16) a (19), poderíamos afirmar que o presente e o pretérito imperfeito do indicativo marcam o aspecto imperfectivo e o pretérito perfeito marca o aspecto perfectivo. Embora essa informação esteja correta, não podemos esquecer que tanto o aspecto pode ser expresso por mais de uma forma,

- (21) A festa prosseguia sem grande animação. (base lexical marca durativo)
- (22) A criança chorou o dia todo. (circunstancial marca durativo)

como uma mesma forma de expressão pode indicar mais de um aspecto:

- (23) João tem um carro velho. (presente do indicativo marca imperfectivo)
- (24) Os japoneses comem peixe cru. (presente do indicativo marca habitual)

Se um mesmo tempo flexional pode indicar mais de um aspecto, é possível também que uma mesma oração expresse mais de uma situação, sendo, portanto, ambígua, como ocorreu em

- (3) A praça pretejava de gente.

Sabemos, entretanto, que a ambigüidade só existe para o interpretante; ele vai interpretar exatamente como pretendia o falante, se ambos têm a mesma posse do saber sobre o contexto, o mundo em geral e as próprias intenções do falante. Sendo assim, se o interpretante pressupuser uma cena de fundo diferente daquela pretendida pelo falante, obviamente sua perspectiva sobre essa cena também será diferente. Analisemos o seguinte exemplo:

- (25) Os alemães lideram as corridas.

Na verdade, o caráter estativo dessa oração é dependente da ancoragem que fazemos da situação narrada a uma outra situação referencial, que nem sempre aparece na superfície e que interfere na interpretação que faremos do texto. Se tivermos situações referenciais diferentes, construiremos cenas diferentes. A oração (25) poderia, então, ter as seguintes interpretações, que vêm explicitadas segundo o contexto de situação:

a) *Os alemães estão em primeiro lugar.* (oração estativa)

Os pilotos de Fórmula I iniciam hoje a terceira etapa do Campeonato Mundial. Durante as primeiras provas deste ano, as equipes que apresentaram os melhores resultados foram a alemã e a francesa. Até o momento, os alemães lideram as corridas e os franceses ocupam a segunda posição.

b) *Os alemães chegam em primeiro lugar.* (oração não-estativa)

Duas grandes equipes vêm-se destacando no Campeonato Mundial de Fórmula I. Desde o início do campeonato, os alemães e os franceses vêm-se alternando no lugar mais alto do *podium*. Os franceses têm carros superiores aos da equipe alemã, mas nas pistas de alta velocidade os alemães lideram as corridas.

Ou seja, nesses casos, é o conhecimento que o interpretante tem da situação referencial que justifica a criação de cenas de fundo diferentes e, conseqüentemente, interpretações diferentes de um mesmo texto.

5. Considerações finais

As noções de cena e perspectiva de Fillmore permitem-nos estabelecer dois níveis distintos de identificação da estatividade, a partir do que foi exposto. No primeiro nível, apenas o material léxico e gramatical fornecido pela frase é suficiente para se fazer a distinção estado/não-estado. No segundo nível, a distinção só pode ser feita se às informações fornecidas pelo material léxico e gramatical acrescentarmos as informações fornecidas pelo contexto. No entanto, mesmo quando se recorre às informações extrafrasais, o que se busca é apenas identificar a relação contraída entre o verbo e os demais participantes da estrutura oracional. É esta relação a responsável pela caracterização da estatividade.

HATTNER, M. M. D. A. The characterization of stativity: levels of analysis. *Alfa*, São Paulo, v. 36, p. 149-156, 1992.

- **ABSTRACT:** *This paper tries to show that, although characterization of stative verbs can be asserted within the limits of the sentence, in some cases their interpretation as verbs of state depends on factors such as time, aspect and contextual information, thus establishing stativity identification levels.*
- **KEYWORDS:** *Verbs of state; stativity; Scene Theory.*

Referências bibliográficas

- BORBA, F. S. et al. *Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil*. São Paulo: Ed. UNESP, 1990.
- BUSSE, W., VILELA, M. *Gramática de valências*. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.
- CASTILHO, A. T. de. *Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa*. Marília: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, 1967.
- CORÔA, M. L. *O tempo nos verbos do português: uma introdução à sua interpretação semântica*. Brasília: Thesaurus, 1985.
- DUBOIS, J. et al. *Dicionário de Linguística*. Trad. de Izidoro Blikstein (Coord.), São Paulo: Cultrix, 1978.
- FILLMORE, C. The case for case reopened. In: COLE et al. *Syntax and semantics: grammatical relations*, v. 8, New York: Academic Press, 1977. p. 59-81.
- TEIXEIRA, R. F. A. Fillmore: a relativização dos casos em cena. In: NEVES, M. H. M. N. (Org.) *Gramática de casos*. Araraquara: ILCSE, 1987. p. 25-43.
- TRAVAGLIA, L. C. *O aspecto verbal no português: a categoria e sua expressão*. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 1985.

UMA ABORDAGEM CONTRASTIVA DO TEMPO VERBAL

Beatriz Nunes de Oliveira LONGO¹
Solange ARANHA
Soraia MARTINS

- RESUMO: Neste estudo, comparamos os sistemas de tempos verbais do português e do inglês, a fim de detectar as principais diferenças em seus significados. Com base em tais diferenças, estabelecemos uma hierarquia de dificuldades para estudantes de inglês como segunda língua. Em seguida, confrontamos as previsões com problemas apresentados por alunos universitários e analisamos outros fatores que poderiam afetar seu desempenho. Os resultados confirmaram a maior parte das previsões e demonstraram que as principais fontes de problemas são as *"Used to" forms*, o *Past Continuous* e o *Future Perfect*.
- UNITERMOS: Tempos verbais; análise contrastiva; hierarquia de dificuldades; ensino/aprendizagem de língua inglesa.

Neste artigo, relatamos os resultados de um estudo contrastivo sobre os tempos verbais do português e do inglês, que foi desenvolvido com os seguintes objetivos:

- (i) obter uma definição de tempos verbais que permitisse explicar seus diferentes empregos em frases simples das duas línguas;
- (ii) identificar as semelhanças e diferenças entre os dois sistemas temporais; e
- (iii) elaborar uma lista hierárquica das possíveis áreas mais problemáticas para o aluno na aprendizagem da língua inglesa.

A primeira questão que se colocou quando nos propusemos estudar os tempos verbais foi a de identificar as orações que expressam TEMPO no português, a fim de delimitar nosso campo de estudo.

Barbara (1975) reuniu evidências sintático-semânticas de que somente uma oração asseverativa pode conter TEMPO em sua estrutura subjacente. As orações asseverativas são aquelas cuja verdade ou falsidade pode ser sempre verificada. Estudando as semelhanças e dissimilitudes entre as orações asseverativas e as

1. Departamento de Linguística – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 14800 – Araraquara – SP.

não-asseverativas, a autora concluiu que as primeiras "contêm tempo no auxiliar, e são afirmativas ou negativas e podem ser superficializadas no indicativo". (p. 62)²

Isso fica claro quando observamos que as orações asseverativas se opõem temporalmente em termos de significado, ao contrário das não-asseverativas. Exemplo:

- (1) a. Maria come feijão. (presente)
b. Maria comeu feijão. (passado)
c. Maria, coma feijão. (?)

Segundo Barbara, são asseverativas as orações declarativas no modo indicativo. As interrogativas, embora não sejam propriamente asseverativas, contêm uma asserção.

As imperativas são não-asseverativas, pois não podemos verificar o seu valor-verdade. São, portanto, não-temporais, embora pressuponham posterioridade em termos da execução do que é solicitado.

As subjuntivas podem ser asseverativas, quando seu conteúdo semântico equivale ao de uma declarativa, ou não-asseverativas, quando têm referência imperativa:

- (2) a. Você pediu que todos viessem.
b. Você pensou que todos viessem.
c. Você pediu: Venham todos.
d. Você pensou: Todos vêm.
e. *Você pediu que todos vinham.
f. Você pensou que todos vinham.

A diferença entre as orações encaixadas em (a) e (b) é que o valor-verdade da primeira não pode ser determinado e, o da segunda, sim. Além disso, somente a encaixada em (b) pode ser substituída por uma declarativa no modo indicativo, como se percebe pela comparação entre (2e) e (2f).

Assim, as eventuais distinções entre formas subjuntivas presentes, pretéritas ou futuras poderiam ser simples exigências dos princípios de seqüência de tempos em frases complexas. Nesses casos, teríamos, segundo Lyons (1979, p. 328) *forma* e não *modo* propriamente dito.

Como, portanto, todas as orações imperativas e muitas subjuntivas devem ser eliminadas de um esquema temporal, decidimos levar em conta apenas as orações no modo indicativo e selecionamos como ponto de partida os tempos simples do português.

Outra questão que se colocou foi a do estatuto do futuro. Para Lyons, o tempo é a categoria dêitica "que relaciona o tempo da ação, do acontecimento ou do estado referidos na frase ao momento da enunciação, que é 'agora'" (1979, p. 320). A melhor solução no seu estudo seria opor passado e não-passado, pois o futuro "é mais uma

2. Assim como Barbara, inserimos o trabalho no quadro teórico do gerativismo.

questão de modo do que de tempo" (p. 322) e o presente "nem sempre implica contemporaneidade com o ato da enunciação" (1981, p. 678). Como exemplos, cita os usos hipotético e indutivo do futuro, e ainda o presente com valor de futuro ou empregado para a afirmação de fatos atemporais ou onitemporais.

De acordo com Mira Mateus et al. (1983, p. 104), "dado que o futuro exprime sempre um valor modal, em línguas em que não está gramaticalizado é discutível considerá-lo um tempo". Quanto às línguas em que se gramaticaliza o futuro, como o português, afirmam: "Assim o futuro lingüístico assume sempre, associadamente a um valor temporal, um valor modal de não-factuality" (p. 119)

Tais conclusões poderiam estender-se sem dúvida a outros tempos do indicativo, de modo que a todos eles talvez pudéssemos atribuir valor modal. Por exemplo, a qualquer oração declarativa poderia ser relacionada uma avaliação epistêmica; ao pretérito poderia ser atribuído valor de irrealidade, e assim por diante. As categorias MODO e TEMPO, no português, não estão apenas morfológicamente amalgamadas. Relacionam-se estruturalmente do ponto de vista semântico, mas geralmente é possível atribuir predominância a uma delas na realização dos enunciados.

Na verdade, a concepção do futuro como MODO deriva de uma aproximação com o possível. Ao contrário do que ocorre no passado e no presente, o valor-verdade de uma frase no futuro não pode ser comprovado no momento da enunciação da frase. Embora várias possibilidades de realização se apresentem no momento da fala, a representação do futuro pode ser temporal, segundo Martin e Nef (1981), se admitirmos que somente uma das possibilidades realiza-se efetivamente.

Além disso, uma análise que levasse em conta apenas a oposição entre passado e não-passado traria pelo menos dois problemas: de um lado, a impossibilidade de conciliar o tempo cronológico com o gramatical e, de outro, a dificuldade de se obter ao menos uma definição para cada tempo simples do modo indicativo. Optamos então por manter a oposição tradicional entre passado, presente e futuro.

Na tentativa de encontrar o valor básico de cada tempo, analisamos em seguida vários modelos teóricos para o estudo do TEMPO, para selecionar o que mais se adequasse aos nossos objetivos.

Utilizando, como fez Lyons (1979, 1981), apenas dois momentos (o da ocorrência do evento e o do enunciado) para caracterizar os tempos verbais, mesmo se distinguirmos passado, presente e futuro, conciliando tempo cronológico e tempo gramatical, não conseguiremos dar conta de um terceiro componente da categoria, o psicológico. O conflito entre tempo cronológico, aparentemente irreversível, e psicológico, reversível e internalizado pelos indivíduos, só pôde ser resolvido, como aponta Corôa (1985), com o reconhecimento, a partir da teoria da relatividade, de que as relações entre os eventos são diferentes das relações entre a percepção dos eventos.

Reichenbach (1980), com base em teorias do tempo relativo, propôs que se utilizassem três momentos, ou pontos, nas definições dos tempos verbais. Ao momento do evento (ME) e ao momento da fala (MF), acrescentou o momento de referência (MR), sistema fixo através do qual o falante transmite ao ouvinte a sua

perspectiva temporal. O tempo deixa então de ser visto como um processo irreversível, absoluto, que ocorre fora dos indivíduos, passando a ser definido em relação a um observador. São as seguintes as definições fornecidas por Reichenbach:

Estrutura	Nome novo	Nome tradicional
E -R -F	<i>Anterior Past</i>	<i>Past Perfect</i>
E, F -R	<i>Simple Past</i>	<i>Simple Past</i>
E -F, R	<i>Anterior Present</i>	<i>Present Perfect</i>
F, R, E	<i>Simple Present</i>	<i>Present</i>
F, R, E	<i>Posterior Present</i>	<i>Simple Future</i>
F -E -R		
F, E -R	<i>Anterior Future</i>	<i>Future Perfect</i>
E -F -R		
F -R, E	<i>Simple Future</i>	<i>Simple Future</i>
F -R -E	<i>Posterior Future</i>	<i>Simple Future</i>

(Os traços representam anterioridade e as vírgulas, simultaneidade)

As tentativas mais recentes de definição dos tempos verbais partem em geral do quadro de Reichenbach, ampliando-o ou adaptando-o de diversas maneiras. Examinamos duas dessas propostas para o inglês: a de Comrie (1986) e a de Declerck (1986).

A proposta de Comrie apresenta dois problemas: não permite distinguir temporalmente o *Simple Past* do *Present Perfect* e deixa de captar, na definição dos tempos absoluto-relativos, como o *Future Perfect* ou o *Conditional*, a relação entre o ME e o MF. Esses problemas surgem porque Comrie usa apenas dois momentos para definir os chamados tempos absolutos e porque prefere não fixar o ME relativamente ao MF nos tempos combinados (*Past Perfect*, *Conditional (Perfect)* e *Future Perfect*). Como conseqüência, perde-se a possibilidade de expressar aquilo que o falante percebe mais facilmente, ou seja, a relativização entre ME e MF. Se a gramática pretende representar o conhecimento tácito do falante, refletindo sua intuição a respeito dos fatos linguísticos, a expressão da relação entre ME e MF só deveria ser abandonada se causasse problemas insuperáveis. Finalmente, por não levar em conta o MR na representação dos tempos absolutos, Comrie tem dificuldades para explicar, por exemplo, os diferentes usos do *Simple Present*.

Declerck propõe inicialmente um desdobramento do MR em TO (tempo de orientação) e TR (tempo de referência), mas acaba eliminando TO de suas representações. Além disso, assim como Comrie, deixa de fixar certos momentos na definição de determinados tempos. Essa solução não apresenta vantagens sobre a de Reichen-

bach, que prefere definir ambiguamente certos tempos, como o *Simple Future* e o *Future Perfect*. Optamos, portanto, pela manutenção do esquema deste último, procurando adaptá-lo segundo as sugestões de Corôa (1985), a fim de chegar a uma definição única para cada tempo (cf. Quadro I, p. 162).

Para o português, pareceram-nos interessantes duas propostas, que passamos a discutir.

Ilari (1981), considerando que o esquema de Reichenbach traz alguns problemas quando tentamos, por exemplo, formular uma regra de interpretação para uma sentença com verbo no presente e um adjunto de futuro, elaborou um quadro bem mais amplo, em que procura explicar os casos de "transporte de cena", isto é, o uso do presente histórico ou dramático e a interação presente + adjunto de futuro com valor de futuridade. Para ele, a solução também é não localizar o ME em relação ao MF. Configura-se então um quadro de relações bipolares onde os tempos verbais são definidos através da fixação, de um lado, do ME em relação ao MR e, de outro, do MF em relação ao MR. Conseqüentemente, temos problemas semelhantes aos apontados em Comrie, deixando-se de distinguir, por exemplo, o Perfeito do Imperfeito.

Corôa (1985) busca atribuir a cada tempo verbal do português uma definição única, centrando-se basicamente na interpretação fornecida pelo morfema modo-temporal do verbo. Adaptou o esquema de Reichenbach para nossa língua, apresentando as seguintes definições:

Presente:	ME,	MF,	MR
Mais-que-perf.:	ME	- MR	- MF
Imperfeito:	ME,	MR	- MF
Perfeito:	ME	- MF,	MR
Fut. do Pres.:	MF,	MR	- ME
Fut. do Pret.:	MR	- MF	- ME
Fut. Perfeito:	MF	- ME	- MR

Observando esse esquema, vemos que Corôa atribuiu simultaneidade a MF e MR nos tempos absolutos (Presente, Perfeito e Futuro do Presente). Na definição do Perfeito, Corôa afirma que isso é possível porque contemplamos o resultado do evento expresso pelo verbo, e o sistema de referência se distancia então do momento de realização desse evento, aproximando-se do presente, do momento da fala. Já no Futuro, MF é simultâneo a MR porque o evento é visto da perspectiva do MF, embora se realize posteriormente.

Corôa distingue temporalmente o Perfeito do Imperfeito, ainda que tal distinção deva ser complementada por outra, de nível aspectual. Para a autora, a diferença consiste em o falante, ao utilizar o Imperfeito, colocar-se numa perspectiva passada e de lá contemplar o evento em pleno desenvolvimento, sem se preocupar com seus limites. O Perfeito, ao contrário, "expressa um fato ocorrido visto a partir do momento da enunciação, tendo-se como referência algo 'atual' (...)". (Corôa, 1985, p. 53)

Desse modo, conseguiu definir de maneira não ambígua os tempos verbais, atribuindo a cada tempo simples do modo indicativo uma representação diferente.

Outra vantagem dessa proposta é que ela consegue captar a intuição do falante quanto à relação entre ME e MF. No Presente, ME é sempre simultâneo a MF, no Pretérito, é sempre anterior, e no Futuro, sempre posterior. Como se resolveriam, então, casos como (1)?

(1) João disse que viria ontem/hoje/amanhã.

Aparentemente, no Futuro do Pretérito ao menos, ME pode ser anterior, simultâneo ou posterior a MF. Entretanto, Corôa não leva em conta os referentes concretos de ME, ou atos de fala concretos, mas sim momentos teóricos. Em outras palavras, sua definição se aplica a tipos e não a ocorrências. Por isso, não é relevante o momento em que o evento efetivamente se realiza. Na definição do Futuro do Pretérito, ME é posterior a MF, porque o evento é visto como futuro a partir de uma perspectiva passada, e "o falante e o ouvinte contemplam essa possibilidade a partir de um sistema de referência que se coloca antes da enunciação (...)" (1985, p. 60). Por isso, MR é anterior a MF.

Para solucionar as dificuldades referentes aos casos do presente histórico ou de integração presente + adjunto de futuro, a autora propõe um deslocamento do MR em direção ao passado ou ao futuro. Como consequência dessa ampliação, tanto o ME quanto o MF acabam por se incluir no MR. Segundo Côroa (1985, p. 67), "ME e MF não têm necessariamente pontos em comum, mas ambos os têm com o MR".

Em outras palavras, ME é simultâneo a MR e MF também. Admitindo-se que a relação de simultaneidade é transitiva, temos a interpretação MR, MF, ME em frases como:

- (2) Em 1945, uma bomba arrasa Hiroshima.
- (3) Olha só o que a Luísa me apronta ontem.
- (4) Amanhã sem falta corrijo tudo.

Desse modo, é possível resolver os problemas de interação verbo/adjunto temporal, ao mesmo tempo em que se conserva uma só definição para o Presente.

Com base na argumentação de Corôa e nas suas representações dos tempos, procuramos obter definições não ambíguas para os tempos do inglês, adaptando o esquema de Reichenbach, e chegamos ao seguinte quadro esquemático:

Quadro 1

Presente / <i>Simple Present</i> :	ME, MF, MR
Imperfeito / <i>Simple Past</i> :	ME, MR - MF
Pretérito / <i>Present Perfect</i> :	ME - MR, MF
Mais-que-perf. / <i>Past Perfect</i> :	ME - MR MF
Futuro do Pres. / <i>Simple Future</i> :	MR, MF - ME
Futuro do Pret. / <i>Conditional</i> :	MR - MF - ME

Embora esse quadro fosse suficiente para representar de maneira não ambígua cada tempo simples do modo indicativo, a tentativa de aplicá-lo no estudo contrastivo dos diversos tempos não foi totalmente bem-sucedida.

A primeira dificuldade surgiu no estudo do Presente, que pode ter como equivalente o *Present Perfect* do inglês:

- (5) a. *Trabalho aqui há muito tempo.*
- b. *I've worked here for a long time.*

Por outro lado, também dentro da mesma língua podem surgir problemas. Comparando o Perfeito Simples e o Composto do português, não encontramos evidências que nos levassem a postular representações semânticas diversas. Entretanto, sabemos que nem sempre esses dois tempos são intercambiáveis num mesmo contexto.

Para resolver tais dificuldades, recorremos a um conjunto de traços, com base nas sugestões de Chafe (1979) e de Monteiro et al. (1980). Segundo Chafe (p. 173-4), manifestam-se no nome ou verbo "unidades semânticas cuja presença *não pode ser predita*, dada uma determinada unidade lexical", isto é, unidades semânticas flexionais. Como exemplos, temos *passado, genérico, perfectivo, progressivo, inferencial* etc. Chafe, entretanto, não leva em conta a manifestação superficial de tais unidades. Sua definição parece aplicar-se igualmente a morfemas verbais e a verbos auxiliares. É o que deduzimos da discussão sobre a unidade *perfectivo*, que se desenvolve a partir de seqüências em que se observa a interação de *have* + Particípio Passado no inglês; por outro lado, o termo unidade semântica flexional também é utilizado por Chafe para se referir a elementos que não recebem representação morfológica na estrutura superficial, como, por exemplo, *genérico*. Em vista disso, preferimos caracterizar os tempos em termos de traços semânticos abstratos. Tomamos por base Monteiro et al. (1980), que procuraram detectar os traços distintivos identificáveis nas orações com o *Present Perfect* do inglês e suas correspondentes no Pretérito Perfeito em português.

Em seu estudo, as autoras chegaram ao seguinte conjunto de traços: [+ completude, + relevância, + passado indefinido, + passado recente]. Na tentativa de encontrar uma caracterização que nos permitisse explicar os tempos tais como aparecem nas sentenças do português e do inglês, realizamos um levantamento dos diversos usos dos tempos em frases do inglês e do português.

A partir desse estudo, detectamos os traços necessários para a distinção dos tempos contrastados. Pudemos então estabelecer esquemas definitórios para as duas línguas. Tais esquemas estão representados no Quadro 2.

Em seguida, procuramos elaborar um inventário de dificuldades que, partindo das diferenças entre os dois sistemas temporais, levasse a uma previsão das áreas mais problemáticas para o aluno na aprendizagem do inglês. Para tanto, fundamentamo-nos na hierarquia de dificuldades proposta por Stockwell et al. (1969). Com base no pressuposto de que no ensino/aprendizagem de língua estrangeira as correspondências biunívocas são mais fáceis de se apreender, procuramos os autores determinar os tipos de 'falhas' na correspondência entre duas línguas. Organizamos os tipos numa

hierarquia que abrange das áreas mais difíceis às mais fáceis, partindo das escolhas que o aluno pode fazer para chegar às equivalências na língua-meta.

Quadro 2

TEMPO	REPRESENTAÇÃO	TRAÇOS				
		Perfect.	Relev.	Proj.	Defin.	Cont.
Presente	ME, MF, MR	-	+	+	±	±
Imperfeito	ME, MR - MF	-	±	±	±	±
Perfeito	ME - MR, MF	+	±	-	±	-
Mais-que-perfeito	ME - MR - MF	+	-	-	±	-
Fut. do Pres.	MF, MR - ME	-	-	+	±	-
Fut. do Pret.	MR - MF - ME	-	-	+	±	-
<i>Simple Present</i>	ME, MF, MR	-	+	+	±	-
<i>Simple Past</i>	ME, MR - MF	±	±	±	±	-
<i>Present Perfect</i>	ME - MR, MF	+	+	±	-	-
<i>Past Perfect</i>	ME - MR - MF	+	-	-	±	-
<i>Simple Future</i>	MR, MF - ME	-	-	+	±	-
<i>Conditional</i>	MR - MF - ME	-	±	±	±	-

Perfect. = Perfectivo
 Relev. = Relevância no presente
 Proj. = Projeção para o futuro
 Defin. = Definido
 Cont. = Contínuo

Segundo eles, teríamos basicamente cinco graus decrescentes de dificuldades:

- I - Correspondência negativa na língua nativa.
- II - Correspondência semântico-funcional, mas não estrutural.
- III - Correspondência negativa na língua-meta.
- IV - Correspondência estrutural, mas não semântico-funcional.
- V - Correspondência semântico-funcional e estrutural.

As áreas I e II são mais problemáticas; as equivalências que nelas se encontram causam dificuldades até mesmo para os alunos de estágios mais avançados. Os graus III e IV só deveriam causar problemas no início da aprendizagem. Entretanto, porque os professores e alunos não se encontram tão conscientes de tais dificuldades, os erros tendem a persistir. Finalmente, V teoricamente não é fonte de problemas.

Em nosso estudo, verificamos que as equivalências se concentravam nos níveis II e V (consideramos como correspondência estrutural o uso de morfemas temporais ou de perífrases para expressar os tempos). Assim, apenas os casos em II seriam virtualmente fonte de erros. Concluímos que os tempos que mais deveriam causar problemas para os alunos seriam: *Simple Future*, *Present Perfect*, "*Used to*" forms, *Past Continuous*, *Future Perfect*, *Past Perfect* e *Conditional*, todos eles, é claro, em determinados empregos.

Os demais usos, embora se enquadrassem no nível V, não foram totalmente descartados como fonte de erros, pois consideramos que as várias escolhas possíveis para cada tempo também poderiam originar algum tipo de problema.

Elaboramos então um estudo com base em um *corpus* restrito, montado a partir de dados obtidos junto a alunos do Curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – UNESP. Inicialmente, foram aplicados exercícios que visavam a identificar eventuais dificuldades dos alunos nos usos dos tempos em português. Os exercícios compreendiam desde o simples preenchimento de lacunas até a produção de pequenos textos dissertativos.

Concluimos que os alunos não apresentavam dificuldades na identificação e uso das formas simples do português, mas que os tempos compostos eram fonte de erros.

Uma das hipóteses iniciais da pesquisa era que os alunos apresentavam “apenas intuições muito vagas ou equivocadas” sobre o uso das formas típicas da língua escrita e das formas compostas em geral. Entretanto, os exercícios revelaram que até mesmo a identificação de tais formas era falha. Portanto, a escola não vem cumprindo seu papel nem mesmo nesse aspecto, muito embora já tenha sido comprovado que no primeiro e segundo graus predominam exercícios de classificação e identificação.

Esses dados parecem indicar que, no ensino dos tempos equivalentes às formas compostas do português, o professor não pode sequer levar em conta a competência dos alunos como fator de interferência na aprendizagem da língua estrangeira. Um estudo específico desse tema seria interessante e necessário.

Outro fato importante que os dados revelaram foi que os alunos, de modo geral, consideram como tempos compostos apenas os formados por *ter*, que a tradição gramatical reconhece como tais. Os tempos formados por outros auxiliares, de ocorrência freqüente tanto na língua falada como na escrita, não foram utilizados pelos alunos (com exceção de uma ocorrência do verbo *ir*) nos exercícios de substituição de formas simples por compostas. Isso ocorreu até mesmo quando a forma composta que substituiria mais naturalmente a simples era a formada por um auxiliar como *ir*, por exemplo, que é o caso do Futuro:

(6) Quem lhes *ensinaria* o caminho?

Nessa frase, novamente com a exceção de uma aluna, todos fizeram a substituição por *teria ensinado*, modificando substancialmente a leitura semântica. Parece que fica patente a dissociação entre as formas e seu conteúdo, evidenciando-se a memorização pura e simples de uma nomenclatura. Outro exemplo foi a substituição do Perfeito Simples pelo Composto ou do Futuro do Presente Simples pelo Composto em contextos que não possibilitariam a comutação.

A análise das frases registradas nos textos produzidos pelos alunos não acrescentou novos elementos aos resultados dos exercícios; os alunos não cometeram erros, talvez por terem evitado usar estruturas que não dominassem bem. Houve um domínio absoluto do Presente, e apenas um dos alunos utilizou formas compostas (Pretérito Perfeito Composto).

Já os testes com os dados do inglês tiveram resultados um pouco diferentes. De um modo geral, não houve dificuldades na identificação ou conjugação das formas, fossem elas simples ou compostas, o que sugere um treinamento mais 'eficaz', ao menos no que diz respeito à identificação e classificação de formas.

Quanto ao estudo contrastivo propriamente dito, ressaltamos que foi bastante difícil criar situações que levassem ao uso das formas que desejávamos investigar. Por isso, na primeira fase de testes, muitas dessas formas não ocorreram nas respostas. Em geral, a tendência foi a utilização dos tempos morfológicamente menos complexos (*Simple Future* pelo *Future Perfect*; *Simple Past* pelo *Past Perfect* etc.). Nos textos também não ocorreram muitas das formas que pretendíamos analisar. Como no português, os alunos evitaram o uso das formas mais complexas.

Decidimos então, num segundo momento, aplicar exercícios de respostas em inglês para perguntas em português e de tradução, que não permitissem mais de uma resposta e que, ao mesmo tempo, não levassem o aluno a utilizar o tempo desejado automaticamente. Embora se possa objetar que tal tipo de exercício pode provocar efeito contrário – isto é, induzir ao erro –, a confrontação das duas séries de exercícios eliminaria esse risco.

Aplicados os testes, verificamos que a discrepância entre os resultados obtidos na primeira e na segunda séries, quanto às formas que ocorreram nas duas, foi pequena em termos percentuais – da ordem de 10% a 15%. Somente no uso do *Past Continuous* correspondente ao Imperfeito do português os resultados divergiram significativamente. O nosso Imperfeito, por apresentar o traço [± contínuo], pode ser utilizado em frases como:

(7) Eu trabalhava em São Paulo quando casei.

O inglês exige nesses casos um tempo progressivo:

(8) a. **I worked in São Paulo when I got married.*
b. *I was working in São Paulo when I got married.*

No exercício estrutural houve 100% de acertos, enquanto no de tradução houve 80% de erros, ao se testar essas correspondências. Ao menos para esse emprego, concluímos que o resultado da análise não é definitivo, sendo necessária a aplicação de uma nova série de testes.

De qualquer forma, as conclusões a que pudemos chegar confirmaram em grande parte as previsões do inventário teórico de dificuldades. Os empregos em que existe correspondência biunívoca entre as duas línguas normalmente não causaram problemas para os alunos, ocorrendo inclusive nos textos por eles produzidos. São aqueles que se enquadram no nível V da hierarquia. Os demais, que, como vimos, enquadram-se no nível II, são passíveis de provocar erros até mesmo da parte de alunos mais avançados. Foi o que se constatou no estudo aplicado. Em todas as séries houve erros no emprego de tais tempos, ainda que em três casos a porcentagem fosse relativamente baixa: o *Future*, o *Conditional* e o *Present Perfect*. No caso do *Future* e do *Conditional*, os

Alunos parecem optar por uma forma, entre às várias possibilidades de escolha que se apresentam, usando-a sempre, e diminuindo assim a margem de erros.

Já o emprego do *Present Perfect* contrariou as nossas expectativas, pois aparentemente ocorre o inverso do que Stockwell et al. (1969) sugerem. Como os professores e alunos estão muito conscientes da dificuldade de emprego deste tempo, o treinamento é mais intensivo e o desempenho dos alunos, melhor. De qualquer forma, confirmamos que até mesmo nos estágios mais avançados a dificuldade persiste para alguns alunos.

Portanto, os resultados da pesquisa foram satisfatórios. A confirmação da hierarquia mostrou a validade de suas previsões e também demonstrou, de certo modo, que os quadros de definição utilizados como ponto de partida são adequados para a caracterização dos tempos estudados: foi a partir das diferenças sugeridas pelos quadros que pudemos prever as áreas problemáticas. Uma definição falha dos tempos certamente teria levado a previsões incorretas.

Os resultados levaram-nos às seguintes conclusões:

(i) As representações semânticas propostas com base nas definições de Reichenbach, embora suficientes para distinguir os tempos por nós analisados, não lhes esgotam o significado, devendo ser complementadas com traços de base semântica, para poderem servir como ponto de partida na explicitação dos diferentes empregos dos tempos em frases do português e do inglês.

(ii) O desempenho dos alunos quanto ao português só foi satisfatório no que diz respeito aos tempos simples. Como já esperávamos, suas intuições eram bastante vagas, não só no que concerne às formas típicas da língua escrita, mas também a outras que consideramos de uso corriqueiro na língua falada. Foi o caso, por exemplo, do Imperfeito com valor de Futuro do Pretérito, registrado até mesmo nas gramáticas, e que alguns alunos consideraram inaceitável em frases como:

(9) Se você tivesse outra chance, em quem votava?

Tudo isso indica que é urgente e necessário colocar o aluno em contato com a riqueza do sistema temporal dos verbos do português e levá-lo a explorar essa riqueza, ajudando-o a trabalhar frases e textos de modo concreto. Não é admissível que, tomando por conhecidos os diversos empregos, limite-se a escola a fazer os alunos memorizar nomes e conjugar formas, como se as flexões verbais não fossem mera expressão de categorias de significado.

(iii) A comparação entre os dois sistemas temporais examinados evidenciou que os tempos que poderiam causar algum tipo de dificuldade para os alunos na aprendizagem do inglês são os seguintes: "*Used to*", *Past Continuous*, *Future Perfect*, *Simple Future*, *Conditional*, *Past Perfect*, *Present Perfect*, em determinados empregos.

(iv) A confrontação das hipóteses sobre as áreas problemáticas com os dados de um *corpus* restrito obtido junto a alunos universitários confirmou em grande parte as previsões da hierarquia. Houve alta incidência de erros no emprego do "*Used to*", *Future Perfect* e *Past Continuous*. Já os testes sobre o *Present Perfect*, *Conditional* e

Future, embora evidenciassem que tais tempos também são fonte de problemas, apresentavam porcentagens mais baixas. Procuramos então investigar outros fatores que interferissem no desempenho dos alunos nesses casos e verificamos que: (a) o uso do *Present Perfect* parece ser o mais enfatizado no ensino/aprendizagem da língua inglesa; (b) o *Future* e o *Conditional* são morfologicamente pouco complexos (*will/would* + infinitivo), o que facilita a sua assimilação. As outras possibilidades de formação do futuro são pouco exploradas (*be going to*, *continuous forms* etc.) e, como *will/would* praticamente recobre as demais, a incidência de erros diminui.

Outra consequência dessa opção dos alunos por uma de várias possibilidades de uso no inglês é que, ao contrário do que prevíamos, os casos do nível V em que há várias escolhas possíveis não se tornam fonte de erros. Portanto, confirmou-se mais uma vez a hierarquia proposta por Stockwell et al. (1969).

LONGO, B. N. de O.; ARANHA, S.; MARTINS, S. A contrastive approach to tense systems. *Alfa*, São Paulo, v. 36, p. 157-169, 1992.

- **ABSTRACT:** *In this study we have compared the tense systems of Portuguese and English, in order to find out their main differences in meaning. Based on such differences we established a hierarchy of difficulty for students of English as a second language. Then we tested our predictions against observation of the problems a group of university students had, and analysed other factors that might affect their performance. Our results confirmed most of the predictions and showed that the main sources of problems are "Used to" forms, the Past Continuous Tense, and the Future Perfect.*
- **KEYWORDS:** *Tense systems; contrastive analysis; hierarchy of difficulty; English teaching and learning.*

Referências bibliográficas

- BARBARA, L. *Sintaxe transformacional do modo verbal*. São Paulo: Ática, 1975.
- CHAFE, W. *Significado e estrutura lingüística*. Trad. de M. H. M. Neves, O. L. A. Campos e S. V. Rodrigues. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1979.
- COMRIE, B. *Tense*. 2. ed. Cambridge: CUP, 1986.
- CORÔA, M. L. M. S. *O tempo nos verbos do português: introdução à sua interpretação semântica*. Brasília: Thesaurus, 1985.
- DECLERCK, R. From Reichenbach (1947) to Comrie (1985) and beyond: towards a theory of tense. *Língua*, v. 70, p. 305-64, 1986.
- ILARI, R. Alguns recursos gramaticais para a expressão do tempo em português: notas de um projeto de pesquisa. In: *Estudos de filologia e lingüística: em homenagem a Isaac Nicolau Salum*. São Paulo: Edusp, 1981. p. 181-93.
- LYONS, J. *Introdução à lingüística teórica*. Trad. R. V. M. Silva e H. Pimentel. São Paulo: Edusp, 1979.

- LYONS, J. *Semantics*. 4. ed. Cambridge: CUP, 1981. 2 v.
- MARTIN, N., NEF, F. Temps linguistique et temps logique. *Langages*, v. 64, p. 7-20, dec. 1981.
- MIRA MATEUS, M. H. et al. *Gramática da língua portuguesa*. Elementos para a descrição da estrutura, funcionamento e uso do português atual. Coimbra: Almedina, 1983.
- MONTEIRO, D. C. et al. The perfective aspect in English and Portuguese. A contrastive study on semantic basis. *Alfa*, v. 24, p. 137-48, 1980.
- REICHENBACH, H. *Elements of symbolic logic*. New York: Dover, 1980.
- STOCKWELL, R. P. et al. Hierarchy of difficulty. In: *The grammatical structures of English and Spanish*. Chicago: The University of Chicago Press, 1969. p. 282-91.

O 'PRETOGUÊS' E A LITERATURA DE JOSÉ LUANDINO VIEIRA

Tania MACÊDO¹

- RESUMO: O texto examina a elaboração artística do 'pretoguês' – forma pejorativa com que os colonizadores portugueses denominavam a linguagem híbrida português/quimbundo utilizada pela população angolana – na obra do escritor angolano José Luandino Vieira.
- UNTERMOS: Bilingüismo; lingüística e literatura.

O jogo de forças e tensões presente na situação colonial é marcado por dois pólos antagônicos: colonizador e colonizado. O primeiro, como conquistador, impõe a uma maioria numérica seus valores, línguas, técnicas e estruturas socioeconômicas sob a lógica da unidade: uma só lei, uma só língua (obviamente a sua). O colonizado, em consequência, passa a constituir uma minoria sociologicamente dada, a qual será submetida e, constantemente, espoliada de seus valores em nome da 'civilização' do outro.

A essa luz, não se pode esquecer que do quadro de contradições engendrado pelo colonialismo avulta o "drama do bilingüismo": o colonizado deve assumir a língua de seu conquistador e, paulatinamente, distanciar-se de sua própria forma de expressão, conforme muito bem salientou Albert Memmi: "A língua materna do colonizado, aquela que é nutrida por suas sensações, suas paixões e seus sonhos (...), enfim, aquela que contém a maior carga afetiva, essa é precisamente a *menos valorizada* (...). Se quer obter uma colocação, conquistar seu lugar, existir na cidade e no mundo, deve, primeiramente, aplicar-se à língua dos outros, a dos colonizadores, seus senhores". (1977, p. 97)

Lembre-se, todavia, que os danos causados pelo colonialismo não se restringem apenas a esse fato: se por um lado temos uma língua imposta a uma população, por outro, a escolarização dada na língua de maior prestígio é reduzida. Estamos frente, portanto, a mais uma das contradições do sistema, pois fazer do colonizado um indivíduo que dominasse totalmente o sistema lingüístico do colonizador seria incluí-lo nos seus mecanismos de poder e, destarte, selar a sorte do próprio sistema.

1. Departamento de Literatura – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 19800 – Assis.

Temos, dessa maneira, uma população condenada a renunciar a seu código valorativo, ao mesmo tempo em que lhe é vedado o inteiro domínio de outro código. Em resumo, se o bilíngüe colonial conhece duas línguas, nenhuma domina totalmente.

A literatura efetuada sob tal situação contraditória, desde que não seja uma literatura do colonizador, será, necessariamente, a veiculação da carência da população marginalizada na luta por sua forma própria de expressão e deverá forjar-se sob o signo da dualidade.

No caso da literatura angolana, por exemplo, os cinco séculos de dominação colonial portuguesa constituíram forte entrave à sua sistematização, pois apenas na década de 50 de nosso século toma corpo um sistema literário coerente no país, integrando a tríade autor-obra-público. Sistema esse que se traduz em autores conscientes de seu papel, nas obras veiculadoras de conteúdos eminentemente nacionais sob aspectos codificados de linguagem e estilos e no conjunto de receptores, ainda que pequeno, formado por angolanos alfabetizados e preocupados com sua especificidade cultural. Conforme bem assinala Carlos Ervedosa, "enquanto [os escritores] estudam o mundo que os rodeia, o mundo angolano de que eles faziam parte mas que tão mal lhes haviam ensinado, começa a germinar uma literatura que seria a expressão da sua maneira de sentir, o veículo de suas aspirações, uma literatura de combate pelo seu povo". (1979, p. 102)

Ora, a literatura oriunda de tal tomada de consciência de seus produtores não estava dissociada da certeza de que o sistema colonial deveria ter termo. Dessa forma, autores como Agostinho Neto, Costa Andrade, Luandino Vieira ou Jofre Rocha têm seus nomes ligados tanto às melhores produções literárias angolanas quanto a um combate direto pela independência de seu país.

Português e quimbundo construindo a angolanidade

Dentre os escritores da moderna literatura angolana, José Luandino Vieira é, sem dúvida, um dos ficcionistas mais significativos. Seus textos revelam, nos níveis temático e estilístico, as contradições do sistema colonial, apresentando uma linguagem que acaba por tomar o partido dos que, à força de conhecerem duas línguas, a nenhuma dominam totalmente. É assim que suas estórias tematizam os musseques de Landa – bairros pobres equivalentes às nossas favelas – e sua população bilíngüe português/quimbundo, majoritariamente negra.² Dessa forma, Luandino ousa levar para as páginas da literatura – em plena vigência do regime colonial português em

2. Os quimbundos são um dos onze grupos etnolingüísticos de Angola e formam a segunda maior população dentre esses grupos. (Segundo o recenseamento de 1960, os quimbundos formavam uma população de 1.083.231 indivíduos.)

Angola –³ ‘o pretoguês’, ou seja, a forma híbrida de expressão dos bilíngües coloniais, a qual constituía motivo de freqüente menosprezo destes e, portanto, uma das fontes alimentadoras do racismo do colonizador em relação ao colonizado. Sob esse aspecto, a escolha do material lingüístico efetuada pelo autor redundava em uma reivindicação de prestígio para a fala híbrida do homem do povo, dando-lhe *status* literário.

Vale notar que a escrita de Luandino Vieira, apesar da forte vinculação ao falar dos musseques luandenses, vai além, pois seus textos não se constituem apenas em registros literais da forma de expressão de uma parte da população angolana. Ao criar neologismos e subverter a estrutura da língua portuguesa através do uso do quimbundo e do ‘pretoguês’, ele detém o mérito dos grandes empreendimentos da literatura de nosso tempo: obriga a avançar devagar. Ou seja, a ficção luandina força o leitor a rever seus conceitos de literatura, arte e linguagem, em um esforço de dupla orientação: tomar distância dessa ficção, vinculando-a a valores universais, ao mesmo tempo em que busca a sua localização em uma geografia literária. Assim, sem se aperceber, o decodificador das estórias do autor angolano vai sendo mobilizado a repensar seus códigos estéticos, suas estruturas lingüísticas, em um esforço de entendimento do universo narrativo apresentado.

Destarte, verifica-se que o trabalho artístico efetuado a partir do ‘pretoguês’ nos textos de Luandino Vieira vincula-se à recusa e à denúncia da situação colonial, afirmando uma ‘angolanidade’ ao mesmo tempo em que se inscreve na corrente da modernidade, convergindo pois para a realização literária plena de nosso tempo.

Façamos referência a alguns aspectos lingüísticos da ficção do autor, a fim de explicitarmos como se constroem a modernidade e a recusa ao colonialismo nos seus textos.

O substantivo quimbundo *muxima* (coração) pode nos servir como excelente início, já que em várias oportunidades o mesmo apresenta-se como base para a formação de neologismos, recebendo desinências da língua portuguesa que irão se desdobrar em outros matizes de significação:

(...) lhe traziam sussuradas palavras dela na hora que as mãos dele *muximavam* ou se rebelavam nas fronteiras, queriam mais demarcar na leia mata de se corpo, descobrir e abrir picadas. (Vieira, 1974, p. 32)

(Traziam-lhe suas palavras sussurradas no momento em que as mãos dele a *acariciavam* ou se rebelavam nas fronteiras, no momento em que elas desejavam demarcar a estranha mata de seu corpo, descobrir e abrir picadas.)

(...) não consegui de fugir no quinzar, lhe falou até, lhe *muximou* perdão. (p. 71)

(Não consegui fugir do monstro antropófago, chegou a falar-lhe, *pediu* perdão.)

3. José Luandino Vieira passou onze anos nas cadeias do colonialismo português. Em 1965, seu livro *Luuanda* foi agraciado com o Grande Prêmio de Novelistica da Sociedade Portuguesa de Escritores, o que provocou o encerramento daquela Sociedade, bem como o assalto e depredação de sua sede pela PIDE.

(...) mas o *Mangololo* afirmava, cada vez mais *muximador*, que o bilhete recebera-lhe do Joaquim Ferreira. (Vieira, 1978, p. 60)

(Mas Mangololo afirmava, cada vez mais *adulador*, que recebera o bilhete de Joaquim Ferreira.)

Verifica-se que o vocábulo quimbundo flexionado em português acaba por ter potencializado o seu significado, processo esse que equivale à dinâmica de significação da palavra que toda língua viva possui. Dessa maneira, a equiparação quimbundo/português elabora-se de forma a enriquecer ambas as línguas.

Na mesma senda de exploração de potencialidades das duas línguas, o trabalho artístico de Luandino Vieira também irá criar neologismos a partir de palavras da língua portuguesa que receberam desinência da língua nacional africaná. Dos numerosos exemplos presentes na ficção do autor, podemos citar a utilização do sufixo *-ioso*, que em quimbundo significa “todo, tudo”:

Recebeu, dizem, então, por morte de um dono, os calundus dum muene, o Kanguxi Kangombe, a umbanda toda do outro, donde que ficou conhecedor dos mil segredos de raízes e pós, folhas e troncos, paus, pássaros, corno e unha de bicho e *tudioso*. (Vieira, 1974, p. 226)

(Recebeu, dizem, então, por morte de um dono, os espíritos dum feiticeiro, o Kanguxi Kangombe, a feitiçaria toda do outro, donde que ficou conhecedor dos mil segredos de raízes e pós, folhas e troncos, paus, pássaros, corno e unha de bicho e tudo o mais.)

Enorme árvore verde do sonho, a belezice dela no meio da avenida, só contra o *mundioioso*. (p. 47)

Salvianos e os videiras e os simões-raposas esses é que falavam ainda putos-latinos, *tudioso*, os delegados não torravam farinha. (Vieira, 1979, p. 34)

Com relação às modificações no nível sintático, examinaremos um aspecto da estrutura gramatical de suas histórias que consideramos exemplar quanto à forma como se opera o trabalho artístico do autor: referimo-nos à voz passiva. A maneira como ela ocorre nas histórias chega a criar algumas vezes, ao decodificador que domine a língua portuguesa, uma certa ambigüidade, por se tratar de uma estrutura de frase que foge aos parâmetros do português:

O caputozinho do balcão veio ainda espiar mas lhe correram no berro do verdiano. (Vieira, 1974, p. 185)

Me contou tudo, minhas amigas! Parece é ainda verdade dela! Que lhe comeram num branco, vejam só! (p. 202)

Os trechos acima demonstram a subversão que o português sofre ao ter sua estrutura vinculada às estruturas gramaticais do quimbundo, de tal modo que é possível uma ‘tradução’ para o português-padrão:

O caputozinho do balcão ainda veio espiar, mas foi corrido (afastado) pelo berro do caboverdiano.

Contou-me tudo, minhas amigas! Parece-me que é verdade! Ela foi comida (seduzida) por um branco, vejam só!

Como se nota, a utilização da voz passiva nos textos luandinos instaura uma fronteira dúbia entre os dois códigos, o que nos leva a enfatizar dois aspectos relativos a essa questão. O primeiro deles refere-se ao fato de que a mudança da estrutura da frase portuguesa tem como ponto de apoio o fato de que “em quimbundo [pode] dizer-se que não há verbos passivos (...). A forma perifrástica passiva forma-se com um sujeito indefinido a mais o complemento infixado e o radical do verbo seguido da preposição regendo o agente da passiva” (Baião, 1946, p. 55). Ou seja, as mudanças ocorridas no enunciado em português são elaboradas a partir da transposição da estrutura da língua africana. O segundo aspecto prende-se ao caráter ideológico subjacente à subversão linguística: segundo entendemos, a dissolução parcial da sintaxe do português nos textos de Luandino Vieira instauraria, emblematicamente, a afronta ao sistema de valores veiculado por essa língua, marcando ousadamente a diferença criadora frente às imposições do colonialismo.

Haveria ainda outros fatos gramaticais presentes na escrita de Luandino Vieira que poderíamos vincular às estruturas do quimbundo, como a inexistência de preposições essenciais ou a utilização do advérbio ‘muito’ no final dos enunciados (“O amigo desculpe, não nos critique só muito...”) (Vieira, 1981, p. 104). cremos porém que os fatos apontados nos permitem caracterizar uma forma de trabalho artístico de Luandino Vieira. O autor, ao utilizar o léxico e a estrutura de umas das línguas nacionais de Angola, desestabiliza o português em sua função de prestígio e equipara dois códigos que o colonialismo considerava excludentes. Com isso, a própria escrita coloca-se, lucidamente, como questionamento ao sistema colonial.

MACÊDO, T. The ‘pretoguês’ and José Luandino Vieira’s literature. *Alfa*, São Paulo, v. 36, p. 171-176, 1992.

- **ABSTRACT:** *This text explains how the writer José Luandino Vieira explores the ‘pretoguês’ – the language of the negro population of Angola – for a literary effect.*
- **KEYWORDS:** *Bilingualism; linguistics and literature.*

Referências bibliográficas

BAIÃO, D. V. *O kimbundo sem mestre*. Porto: Imprensa Moderna, 1946.

ERVEDOSA, C. *Roteiro da literatura angolana*. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 1979.

- MEMMI, A. *Retrato do colonizador precedido pelo retrato do colonizado*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VIEIRA, J. L. *João Vêncio: os seus amores*. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 1979.
- _____. *Lourentinho, Dona Antonia de Sousa Neto e eu*. Luanda: União dos Escritores Angolanos, 1981.
- _____. *Macandumba*, Luanda: União dos Escritores Angolanos, 1978.
- _____. *Velhas estórias*. Lisboa: Plátano, 1974.

O NÚMERO DOS NOMES EM PORTUGUÊS

Clóvis Barleta de MORAIS¹

- RESUMO: Sistematização do estudo do número dos substantivos e adjetivos em português com base na pronúncia (fonologia), e não na ortografia, como se faz geralmente. Apresentação de listas de palavras que constituem exceções.
- UNITERMOS: Morfologia; morfema categorial; alomorfe; forma do tema; categoria de número; singular e plural; forma marcada e não-marcada; substantivo e adjetivo.

Os nomes portugueses apresentam a categoria de número com uma oposição singular/plural, em que a primeira forma indica um só elemento e a segunda, mais de um.

Em certas línguas há uma tríplice oposição: singular/dual/plural. O dual indica um par ou dois elementos, o plural, mais de dois. E existem idiomas em que os nomes não marcam nenhuma indicação de número – é claro que os falantes têm recursos para indicar unidade ou pluralidade, mas a palavra não traz em si nenhuma idéia numérica.

Em português a forma marcada é a do plural, caracterizando-se o singular pela ausência de marca, ou morfema zero, que se representa por Ø. Quem parte da forma do plural considera o singular como tendo morfema subtrativo.

Quando a oposição desaparece em circunstâncias especiais, outros elementos da oração quase sempre permitem a identificação do número.

Este lápis é bom. / Estes lápis são bons.
Sentimento sereno. / Sentimentos serenos.

A marca de plural de *sentimentos*, mantida na escrita, desaparece na pronúncia em virtude da presença do /s/ da palavra seguinte. Só o plural de *serenos*, portanto, permite saber que *sentimento(s)* é um plural. Em Português o -s pode desaparecer antes de um r-: a *redações*, por *as redações*.

1. Departamento de Linguística – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 14800 – Araraquara – SP.

Dessarte, a não ser que se usem palavras invariáveis isoladas, tudo o que se diz em português está dentro do quadro *um / mais de um*, não havendo possibilidade de fugir desse condicionamento.

A forma do tema divide os nomes em dois grupos

A marca de plural dos nomes portugueses é {s}, morfema categorial preso que se reduz a um único arquifonema /S/, realizado como [s] ou [ʃ] (variantes livres regionais), ou respectivamente [z] ou [ʒ] (variantes posicionais das primeiras realizações):

livros caros	livros baratos
[lívrus kárus]	[lívruz barátus]
[lívrʃ káruʃ]	[lívruʒ barátuʃ]

Isto é, [s] e [ʃ] aparecem antes de consoantes surdas, [z] e [ʒ], antes de consoantes sonoras.

Assim como [s] desaparece antes de outro [s], assim também [z], [ʃ] e [ʒ] desaparecem igualmente antes de consoantes iguais:

as zebras	[azébras]
as chaves	[afávíʃ]
as janelas	[aʒanélɐʃ] mas [azʒanélas]

Se a palavra seguinte começa por vogal, temos sempre [z] : [kázaz alugádas], [kázaz alugádaʃ].

O morfema de plural não se acrescenta indiferentemente a todos os nomes da língua. Observando a forma do plural, nota-se que os nomes se dividem em dois grandes grupos:

1. os que não apresentam alteração no tema;
2. os que apresentam alteração no tema.

Os do primeiro grupo são aqueles que no plural recebem apenas um /s/. Os do segundo grupo apresentam uma pequena modificação: o acréscimo, no tema, de uma vogal ortografada < e > e pronunciada [i] no Brasil e [e] em Portugal.

Para quem conhece a língua não é difícil perceber que estão no primeiro grupo os nomes terminados em vogal e, no segundo, os terminados em consoante.

Mais de uma marca de plural

Há em português um grupo de nomes que têm duas marcas de plural. Como a segunda marca é a mudança da vogal tônica do tema, esses nomes fazem parte do grupo dos que apresentam alteração do tema no plural. Trata-se de um recurso de ênfase que opõe energeticamente singular e plural (pôvo / póvos); esse recurso, apesar de não se ter generalizado, incorporou-se ao sistema da língua. As pessoas que não estão acostumadas a prestar atenção na pronúncia têm alguma dificuldade em perceber a diferença, uma vez que a ortografia mascara a oposição, empregando uma mesma letra, < o >, para as duas vogais.

Sistematização geral

1. Uma só marca de plural.
 - 1.1 Nomes que não apresentam alteração no tema.
 - 1.1.1 Nomes terminados em vogal.
 - 1.1.2 Nomes terminados em ditongo, exceto -ão tônico.
 - 1.2 Nomes que apresentam alteração no tema.
 - 1.2.1 Nomes terminados em consoante.
 - 1.2.2 Nomes terminados em -ão tônico.
2. Mais de uma marca de plural.
3. Nomes invariáveis.
4. Plural dos diminutivos.
5. Plural dos nomes compostos.
6. Palavras que só se usam no plural.

Exemplificação

1. Uma só marca de plural.
 - 1.1 Nomes que não apresentam alteração no tema.
 - 1.1.1 Nomes terminados em vogal.
 - 1.1.1.1 Vogais átonas orais:

<i>substantivos</i>		<i>adjetivos</i>
mapa-s	espécime-s	agrícola-s
ave-s	júri-s	alegre-s
germe-s	livro-s	doce-s
certame-s	léxico-s	anônimo-s

Algumas palavras têm *ó* aberto no tema e terminam em *-o*; não sofrem alteração no plural: *colo-s, dolo-s, molho-s (feixe), moto-s, poro-s, rapsodo-s (pçó), polo-s,² solo-s, toro-s, tropo-s, canoro-s, inodoro-s, probo-s.*

As palavras terminadas em *-oo* nunca se alteram (*voo-s, enjoos-s*).³

Das que têm *ô* tônico fechado no tema e terminam em *-o*, a maioria não sofre alteração no plural (isto é, mantém-se o *ô* tônico fechado):

substantivos

aborto	colosso	golfo	piloto
adorno	comboio	gorro	pimpolho
almoço	contorno	gosto	piolho
apoio	coto	gozo	polvo
arroio	desaforo	jorro	potro
arrojo	desgosto	lobo	raposo
arrote	dorso	logro	repolho
bobo	encosto	maroto	retorno
bojo	engodo	mocho	rodo
bolo	esboço	moço	rolo
bolso	esgoto	mofo	rosto
boto	estofo	molho	soldo
broto	estojo	morro	sopro
caboclo	ferrolho	nojo	sorgo
cachorro	gafanhoto	ostrogodo	sorvo
canhoto	garoto	pedagogo	suborno
choro	globo	perdigoto	trambolho
coco	godo	pescoço	visigodo

adjetivos

absorto	coxo	gordo	roxo
balofo	demagogo	insosso	salio
barroco	fofo	oco	tamoio
			tolo

1.1.1.2 Vogais tônicas orais:

jatubás-s	mercê-s	paletó-s	chuí-s
jacaré-s	abacaxi-s	robô-s	nu-s
relé-s	cipó-s	urubu-s	cru-s

1.1.1.3 Vogais átonas nasais:

órfã-s	cólon-s	nêutron-s	álbun-s
ímã-s	próton-s	elétron-s	quórun-s

2. A ortografia oficial manda acentuar *pólo, pólos*, por causa da contração átona *polo, polos* (por + lo-s); essa forma, porém, desapareceu há quase meio milênio, e não há razão, hoje, para acentuar *polo*.

3. Há já muito tempo que os portugueses deixaram de acentuar a terminação *-oo*; na verdade nada justifica a presença do circunflexo.

Exceção: cânon, cânones [kânõ], [kânunis].

1.1.1.4 Vogais tônicas nasais:

irmã-s	jardin-s	jejun-s	comun-s
afã-s	son-s	anã-s	

1.1.2 Nomes terminados em ditongo, exceto -ão tônico.

1.1.2.1 Ditongos tônicos orais:

pai-s	herói-s	grau-s	camafeu-s	mau-s
lei-s	boi-s	céu-s	grou-s	

Observação: Não há nomes em -éi, -ui, -iu.

1.1.2.2 Ditongos átonos orais:

pônei-s	jóquei-s
---------	----------

1.1.2.3 Ditongos tônicos nasais:

mãe-s	refén-s
ben-s	armazén-s

Observação: Para os nomes terminados em -ão, o normal é haver alteração no tema; aqui se mencionam os que recebem um -s no plural sem outra alteração, e que são cerca de uma dúzia:

ancião-s	corrimão-s	grão-s	são-s
artesão-s	cortesão-s	irmão-s	vão-s
chão-s	cristão-s	mão-s	
cidadão-s	desvão-s	pagão-s	

Note-se que essas palavras só têm esse plural. São portanto plurais únicos.

1.1.2.4 Ditongos átonos nasais:

órgão, órgãos	dólmen, dolmens
bênção, bênçãos	éden, edens
imagem, imagens	hífen, hifens
jovem, jovens	líquen, liquens ⁴

1.2 Nomes que apresentam alteração no tema.

1.2.1 Terminados em consoante, que só pode ser /r/, /s/, /l/.

1.2.1.1 Terminados em /r/, o tema recebe um e:

4. São pouquíssimas as palavras terminadas em -n. E. Bechara propõe com razão, em sua *Gramática*, que elas sejam escritas com -m, como todas as outras palavras portuguesas.

Palavras oxítonas

lugar-es	faquir-es	suor-es (ó)	vulgar-es
mulher-es	menir-es	locutor-es	militar-es
lazer-es	major-es	abajur-es	

Palavras paroxítonas

âmbare-s	aljôfare-s	cadávere-s	revólvere-s	mártire-s
----------	------------	------------	-------------	-----------

1.2.1.2 Terminados em /s/, quando oxítonos; além do acréscimo de -e, há ainda a troca de [s] por [z]:

ases	meses	coses	luzes	audazes
satanases	vezes	retozes	cruzes	cortesés
rapazes	xises	nozes	deuses	ferozes
conveses	gizes	algozes (ô)	adeuses	atrozes

Exemplos:

“Escrito com cinco *xises*, se vê em uma carta de partilhas de 1145.” (Viterbo, 1798-1799).

“Voltou com um jornal assinalado com uns *xises* a lápis vermelho.” (M. Lobato, 1934, p. 231).

Exceção: o cais, os cais.

Observação: arroz não se usa no plural.

1.2.1.3 Terminados em /l/, com as seguintes diferenças:

Trocam o /l/ por um iode os terminados em -al, -el, -ol e -ul tônicos e em -el átono:

animal, animais	social, sociais
papel, papéis	novel, novéis
sol, sóis	azul, azuis
paul, paus	amável, amáveis
túnel, túneis	

Exceção: mal, males.

Os terminados em -il tônico perdem o -l:

ardil, ardis	covil, covis	gentil, gentis
barril, barris	funil, funis	

Os terminados em -il átono trocam -il por -ei:

fóssil, fósseis	projétil, projéteis
réptil, répteis	útil, úteis

Os terminados em -ul átono recebem um e no radical. São apenas *cônsul* e seus compostos: *cônsules*, *procônsules*, *vice-cônsules*.

1.2.2. Os nomes terminados em *-ão* tônico trocam *-ão* por *-õe*:

Os aumentativos:

- substantivos: *casarões*, *facões*;
- adjetivos substantivados: *pobretões*, *moleirões*, *espertalhões*;
- derivados de temas verbais: *chorões*, *comilões*, *resmungões*, *brigões*, *folgazões*, *foliões*;

Os nomes em *-dão*:

- femininos abstratos: *amplidões*, *aptidões*, *ingratidões*, *solidões*;
- masculino abstrato: *perdões*

Observação: *cidadão*, *cidadãos*.

Os nomes em /*são*/: *corações*, *seções*, *excursões*, *pretensões*, *agressões*, *sessões*, *conexões*, *saxões*;

Os nomes em /*zão*/: *contusões*, *visões*, *coalizões*, *alazões*;

Observação: *artesão* (artífice) faz *artesãos*; *cortesão*, *cortesãos*. O homônimo *artesão* (lavor), pouco usado, faz *artesões*.

Centenas de nomes que não se enquadram nas classificações anteriores, notadamente:

<i>aldeões</i>	<i>rifões</i>	<i>verões</i>
<i>anões</i>	<i>ruifões</i>	<i>vilões</i>
<i>cirurgiões</i>	<i>sultões</i>	<i>vulcões</i>
<i>faisões</i>	<i>tecelões</i>	<i>zangões</i>
<i>peões</i>	<i>truões</i>	

Note-se que esses plurais são únicos, e que não há variante.

Todos os neologismos:

<i>vagões</i>	<i>orfeões</i>
<i>pistões</i>	<i>guidões</i>

Cupão e *garção* são pouco usados; em geral se diz *cupom* e *garçom*

Exceções do item 1.2.2: há cerca de uma dúzia de palavras que alteram o tema de *-ão* para *-õe* (e não para *-õe*):

<i>alemães</i>	<i>catalães</i>	<i>guardiães</i>	<i>tabeliães</i>
<i>cães</i>	<i>charlatães</i>	<i>pães</i>	
<i>capelães</i>	<i>ermitães</i>	<i>refrães</i>	
<i>capitães</i>	<i>escrivães</i>	<i>sacristães</i>	

Observação importante: as palavras em *-ão* não têm plurais duplos nem muito menos triplos; os que aparecem nas gramáticas ou são arcaísmos inteiramente desusados, ou formas raríssimas, ou então plurais que nunca existiram. Nesse assunto nossas gramáticas precisam ser corrigidas.⁵

2. Mais de uma marca de plural.

2.1 Troca de *ô* por *ó*.

abrolho	esforço	poço	choco
aposto	fogo	porco	composto
caroço	forno	porto	dorminhoco
corno	foro	posto	grosso
coro	imposto	povo	morno
corpo	jogo	refolho	morto
corvo	miolo	renovo	novo
despojo	olho	rogo	torto
destroço	osso	socorro	E todos os adjetivos
escolho	ovo	tijolo	em <i>-oso</i>

2.2 Mudança de posição do acento.

É um caso raro e estranho em português.

Caráter, palavra bastante usada, teria como plural normal *caráteres*, como *cadáver* / *cadáveres*, e houve um autor português que queria que assim fosse; parece, porém, que essa forma nunca foi usada. A outra possibilidade seria dizer *caratér* / *caratéres*, como *mulher* / *mulheres*, e desse plural existem algumas abonações (Jerônimo Soares Barbosa, Domingos de Azevedo, Antônio Augusto Cortesão, Euclides da Cunha); o que parece não existir é abonação do singular *caratér*. De modo que pelo menos por enquanto continua a extravagância *caráter* / *caracteres*.

Outra palavra é *Lúcifer* / *Lucíferes*, um nome próprio que só muito raramente se usaria no plural; a acentuação proparoxítona, erudita, não tem apoio da linguagem corrente. O que se usa normalmente é *Lucifér*, como *colher*, *talher*, e o plural é então, normalmente, *Lucíferes*.

3. Nomes invariáveis.

Os nomes terminados em /s/, quando paroxítonos, não apresentam oposição entre singular e plural. Constituem uma pequena minoria, na qual talvez se possam ver exemplos de palavras-radicais, uma vez que não existe nelas morfema zero nem morfema subtrativo:

5. Ver do autor o artigo "O plural dos nomes em *-ão*" (1972/73).

alferes	ônus	simples	reles
ouvires	bônus	choringas	somenos
pires	ônibus	maricas	traquinas
lápiz	vírus	piegas	rambles (gíria)
fênix ⁶	cóccix ⁷		

Fazem parte dessa minoria outras poucas palavras terminadas em /ks/, as quais se dividem em dois grupos.

O primeiro, mais antigo, constituído de palavras científicas e *paroxítonas*: *látex*, *ônix*, *sílex*, *tórax* (às quais se pode acrescentar *bíceps*).

O segundo, mais moderno, formado por palavras que, apesar de serem oxítonas, são também invariáveis:

pirex (pirécs)	eucatex
cutex	duratex
durex	xerox (xerócs)

Tão estranho seria dizer *xérox*, como *pirex*.

O plural de *campus* universitário é *campus* universitários. Existe também a forma aportuguesada *câmpus*, que não precisa ser grifada. Como o português não admite plurais latinos, a forma *campi* é inteiramente inaceitável.

4. Plural dos diminutivos.

4.1 Sufixo *-inho*.

a) Palavras terminadas em vogal: a vogal desaparece.

livrinho / livrinhos	casinha / casinhas
mapinha / mapinhas	instantinho / instantinhos

b) Palavras terminadas em *-l* e *-r*: não há alteração.

papelinho / papelinhos
animalinho / animalinhos
pastorinho / pastorinhos

4.2 Sufixo *-zinho*.

a) Desaparece o *-s* do plural da palavra primitiva.

avezinhas	pãezinhos	coraçõezinhos	papeizinhos
-----------	-----------	---------------	-------------

b) Formas em *-r*. Desaparece igualmente o *-s*, e a língua culta mantém o *e* acrescentado ao tema.

florezinhas	motorezinhos
geradorezinhos	malmequerezinhos

A tendência moderna, porém, é eliminar o *e*: florzinhas, motorzinhos.

6. Pronuncia-se *fênis*, e era assim que os clássicos escreviam a palavra, ou *-z*, prova de que a pronúncia nunca foi /ks/.

7. Lê-se *cóccis*. Aqui também, como em *fênix* e *flux*, o *x* representa o fonema /s/.

5. Plural dos nomes compostos.

5.1 Os dois elementos vão para o plural se são:

5.1.1 Dois substantivos:

banhos-marias	couves-flores
cirurgiões-dentistas	guardas-marinhas

5.1.2 Um substantivo e um adjetivo:

amores-perfeitos	obras-primas
boas-vindas	pés-rapados
cachorros-quentes	públicas-formas
criados-mudos	vias-sacras
mães-bentas	

Os nomes dos dias da semana: segundas-feiras etc.

Exceção: padre-nossos.

5.2 Se os substantivos estiverem ligados por preposição, só o primeiro elemento vai para o plural:

aves-do-paráíso	joões-de-barro
estrelas-do-mar	pés-de-moleque
brincos-de-princesa	grãos-de-bico
orelhas-de-urso	bocas-de-leão

5.3 Se um dos elementos é verbo e o outro substantivo, só se flexiona o substantivo:

guarda-chuvas	pára-choques
guarda-roupas	pára-lamas
beija-flores	pára-brisas
louva-deuses	porta-vozes
pára-raios	quebra-luzes

Guarda-livros é invariável e se usa assim tanto no singular como no plural; aplica-se aos dois gêneros.

5.4 Tratando-se de dois verbos:

5.4.1 Ambos vão para o plural se são iguais.

luze-luze / luzes-luzes	ruge-ruge / ruges-ruges
-------------------------	-------------------------

5.4.2 Nenhum se altera se são diferentes

perde-ganha	leva-e-traz
-------------	-------------

Vaivém faz, normalmente, *vaivéns*.

5.5 Quando um dos elementos é invariável, só se flexiona o outro:

ante-salas	vice-almirantes	sempre-vivas
ex-presidentes	semi-deuses	pseudo-membranas
		bem-te-vis

5.6 Tratando-se de adjetivos compostos, apenas o último recebe a marca de plural:

médico-cirúrgicos	anglo-franco-alemães
luso-brasileiros	metafísico-fisiológico-morais

6. Palavras que só se usam no plural.

Alguns substantivos se usam sempre em sua forma de plural, embora nem sempre exista razão clara para isso. São fatos da língua que se perpetuam assim, ainda que às vezes ocorram algumas mudanças.

afazeres	condolências	lêmures
algemas	confinos	manes
Alpes	cordoveias	melhoras
alvissaras	costas	núpcias
ambages	cuecas	óculos
anais	custas	olheiras
andas	efemérides	parabéns
Andes	emboras	polainas
antolhos	endoenças	pêsames
arras	esponsais	Pirineus
arredores	exéquias	primícias
belas-artes	fastos	próceres
bexigas	fauces	pródromos
bragas	férias	prolegômenos
calças	fezes	sevícias
calendas	finanças	suiças
cães	fussas	suspensórios
ceroulas	idos	ventas
cócegas	lampas	viveres

E os nomes dos naipes das cartas de baralho: ouros, copas, paus e espadas.

Bodas (diz-se *bôdas*), *esgares*, *gatimanhos*, *trevas*, quase sempre se usam no plural, mas há exemplos de singular.

Manga se usa no singular quando se quer designar uma só das partes da camisa.

Said Ali observava, no começo do século, que a tendência moderna é usar *calça*, *ceroula*, no singular (o mesmo se pode dizer de *cueca*).

O uso de *óculos* causa certo embaraço. A disciplina gramatical pede que se diga *Os meus óculos estão aqui*, mas popular e familiarmente se considera *óculos* como singular: *O meu óculos está aqui*.

MORAIS, C. B. de. Le nombre des noms en portugais. *Alfa*, São Paulo, v. 36, p. 177-188, 1992.

- **RÉSUMÉ:** *Systématisation de l'étude du nombre des noms et des adjectifs en portugais sur la base de la prononciation (phonologie), et non de l'orthographe, comme on fait en général. Présentation de listes de mots qui constituent des exceptions.*
- **UNTERMES:** *Morphologie; morphème de flexion; allomorphe; forme du thème; catégorie de nombre; singulier et pluriel; forme marquée et non-marquée; substantif et adjectif.*

Referências bibliográficas

MONTEIRO LOBATO, J. B. *América*. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1934.

MORAIS, C. B. O plural dos nomes em *ão*. *Didática* (Marília), n. 9/10, 1972/73.

VITERBO, J. S. R. *Elucidário das palavras () que em Portugal antigamente se usaram*. Lisboa: s.n., 1798-1799.

Bibliografia consultada

ALI, M. S. *Gramática elementar da língua portuguesa*. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1966.

_____. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

_____. *Gramática secundária da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1923.

_____. _____. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

CÂMARA JÚNIOR, J. M. *Dicionário de lingüística e gramática*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

_____. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1975.

_____. *Princípios de lingüística geral*. 4. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1974.

COELHO, F. A. *Noções elementares de gramática portuguesa*. Porto: Lemos, 1891.

DUBOIS, J. et al. *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse, 1973.

GLEASON, H. A. *Introduction à la linguistique*. Trad. de Françoise Dubois-Charlier. Paris: Larousse, 1969. Original inglês.

VASCONCELOS, A. G. R. *Gramática portuguesa*. Paris: Guillard, Aillaud, 1898.

TRADUÇÃO / *TRANSLATION*

"IS THERE A TEXT IN THIS CLASS?"¹

Stanley FISH²

Tradução de Rafael Eugenio HOYOS-ANDRADE³

- RESUMO: Neste capítulo 13, que tem o mesmo nome da obra a que pertence, "*Is there a text in this class?*", Stanley Fish tenta demonstrar, a partir de um diálogo real mantido entre um colega de faculdade e uma aluna, que a apreensão dos significados de um texto qualquer depende não da pré-existência de significados determinados ligados ao texto, mas da inserção dos interlocutores dentro de um mesmo sistema interpretativo e de uma mesma comunidade interpretativa. Isso inclui as circunstâncias, crenças e suposições que cercam a produção do texto. Noutros termos, a comunicação se dá *dentro* de situações que supõem uma estrutura de pressuposições e práticas relevantes com relação a objetivos e propósitos pré-existentes. O Autor tenta igualmente demonstrar como essa maneira de conceber a inteligibilidade dos textos não conduz, como temem os seus adversários, nem ao solipsismo nem ao relativismo.
- UNITERMOS: Texto; significado; contexto; comunicação; interpretação; pressuposição; comunidade interpretativa.

[Estes ensaios têm uma dupla origem: o incidente que lhes deu o título e o trabalho "Como fazer coisas com textos", de Meyer Abrams, recentemente publicado e no qual Jacques Derrida, Harold Bloom e eu somos diretamente atacados. Eu estava presente quando Abrams proferiu a sua palestra, durante o Lionel Trilling Seminar de 1978, e lembro-me de ter rido muitíssimo, na hora em que ele se dedicou a criticar Bloom e Derrida, e de ter-me esforçado muito por rir quando ele voltou a sua atenção para mim. Os argumentos de Abrams são conhecidos; são basicamente os mesmos que ele esgrimiu contra J. Hillis Miller no debate sobre o 'pluralismo'. Concretamente, ele acusa cada um dos 'Novos-Leitores' de jogar um jogo duplo, de "introduzir a sua própria estratégia interpretativa quando se trata de ler o texto de outro, mas de confiar

1. Capítulo 13 da obra *Is there a text in this class?*, traduzido e publicado com autorização dos seus Editores, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, Copyright by the President and Fellows of Harvard College. Não traduzimos o título porque, a nosso entender, qualquer tradução portuguesa suprimiria a rica polissemia do original inglês, que é essencial para o bom entendimento do texto.

2. Professor de Crítica Literária na Universidade de Harvard.

3. Departamento de Linguística – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 19800 – Assis – SP.

nas normas comuns ao tentar comunicar aos seus próprios leitores os métodos e resultados de suas interpretações" (*Partisan Review*, 1979, n. 4, p. 587). Miller, Derrida e os outros escrevem livros e ensaios e participam de simpósios e debates utilizando-se, ao fazê-lo, da língua-padrão no intuito de desconstruir essa mesma língua. A própria pressuposição de que são entendidos constitui um argumento contra a opinião que recomendam com tanta insistência.

Essa acusação tem, como contra-argumento, uma certa plausibilidade à primeira vista, ao menos por imaginar, como seu objeto, uma teoria que torna impossível a compreensão. Na teoria, porém, deste Novo-Leitor, a compreensão é sempre possível, mas não a partir de fora. Ou seja, a razão de que eu possa falar e presumir que alguém como Abrams me compreenda é a de que eu lhe falo partindo de dentro de um conjunto de interesses e preocupações e é, justamente, com relação a esses interesses e preocupações que ele, suponho eu, ouvirá as minhas palavras. Que o que vem a seguir seja comunicação ou entendimento não se deve ao fato de eu e ele compartilharmos uma linguagem, no sentido de conhecermos os significados das palavras individuais e as regras para combiná-las, mas deve-se a que uma maneira de pensar, uma forma de vida nos compartilha e nos implica num mundo de objetos, intenções, metas, procedimentos, valores etc. que-já-estão-no-seu-respectivo-lugar; e é assim que quaisquer palavras que pronunciemos serão entendidas como necessariamente referidas às características desse mundo. Portanto, Abrams e eu poderíamos discorrer sobre se um poema é bucólico ou não, oferecer argumentos pró e contra, discutir provas, conceder pontos e assim por diante. No entanto, somente poderíamos fazer essas coisas porque 'poema' e 'bucólico' são possíveis rótulos de identificação, dentro de um universo de discurso, que também inclui normas relativas ao que pode funcionar como marca de identificação e maneiras de argumentar sobre a presença ou ausência dessa marca. Dentro da pressuposição de tais maneiras, normas e classificações é que Abrams e eu agiríamos, mas não poderíamos agir de modo algum se não tivessem já sido assumidas por qualquer um de nós. Nem seria suficiente dar a alguém "de fora" um conjunto de definições (do tipo: "um poema é...", "um gênero é..."), porque para captar o significado de um vocábulo individual você já deve ter captado a atividade geral (no caso, o criticismo literário acadêmico) com relação à qual esse termo poderia ter sentido; um sistema de inteligibilidade não pode reduzir-se a uma lista dos elementos que ele torna inteligíveis. O que Abrams e aqueles que concordam com ele não percebem é que a comunicação ocorre somente dentro de um tal sistema (ou contexto, ou situação, ou comunidade interpretativa) e que a compreensão conseguida por duas ou mais pessoas é específica a esse sistema e determinada unicamente dentro dos seus limites. Eles nem sequer percebem que esse tipo de compreensão é suficiente e que a compreensão mais perfeita que eles desejam – uma compreensão que aja por cima e através das situações – não teria lugar no mundo ainda que estivesse disponível, porque é somente em situações – com as suas respectivas especificações quanto ao que interessa como fato, quanto ao que se pode dizer, quanto ao que será entendido como argumento – que somos solicitados a entender.

Estes ensaios foram originariamente proferidos como as "*John Crowe Ransom Memorial Lectures*", em Kenyon College de 8 a 13 de abril de 1979. De fato, estive envolvido num seminário de uma semana em que participaram umas trezentas pessoas e a experiência pareceu-me, ao mesmo tempo, estimulante e esgotadora. Ao que parece, alguns desses mesmos sentimentos foram compartilhados pelo auditório, pois, num editorial escrito para o jornal universitário (intitulado "*Fish Bait Audience*"), os generosos elogios tributados à minha "habilidade intelectual" foram imediatamente amenizados pela observação de que, desnecessário dizê-lo, "não foi sempre a habilidade de um cavalheiro".]

No primeiro dia do novo semestre, um colega da Johns Hopkins University foi abordado por uma estudante que, como se soube logo após, acabara de fazer um curso comigo. Ela lhe fez a seguinte pergunta, que – você concordará – é uma pergunta bem direta: "*Is there a text in this class?*"⁴ Ao responder à pergunta, com uma segurança tão perfeita que ele nem chegou a perceber (embora ao contar o episódio ele se refira a esse momento como ao de quem "está caindo numa armadilha"), meu colega disse: "Sim, é a *Antologia da Literatura de Norton*", dando assim lugar para que agisse a armadilha (preparada não pela estudante mas pela infinita capacidade de adequação da língua): "Não, não", reagiu ela, "o que eu quero perguntar é se neste curso acreditamos em poemas ou coisas semelhantes, ou se somente estamos nós?". É bem possível (e para muitos tentador) ler esta anedota como uma ilustração dos perigos decorrentes de prestar ouvidos a pessoas que, como eu, ensinam a instabilidade do texto e a não-disponibilidade de conteúdos determinados; na seqüência, porém, tentarei ler essa anedota como uma ilustração de quão sem fundamentos se afigura finalmente o medo desses perigos.

Das acusações feitas contra os que Meyer Abrams⁵ chamou recentemente de "os Novos-Leitores" (Derrida, Bloom, Fish), a mais persistente é a de que estes apóstolos da indeterminação e da indecisão ignoram, mesmo baseando-se nelas, as "normas e possibilidades" inseridas na linguagem, os "significados lingüísticos" que as palavras inegavelmente possuem e, conseqüentemente, nos convidam a abandonar "o território normal de nossas experiências como falantes, ouvintes, leitores e intérpretes", em troca de um mundo em que "nenhum texto pode significar alguma coisa em particular" e onde "nunca podemos saber o que alguém pretende dizer quando escreve algo" (1977). A acusação é a de que os significados literais ou normativos são anulados pelas ações de intérpretes voluntariosos. Examinemos esta incriminação no contexto do exemplo em foco. Qual é, pois, exatamente o significado normativo ou literal ou lingüístico da pergunta "*is there a text in this class?*"?

4. Preferimos não traduzir a já famosa expressão "*Is there a text in this class?*", pois nenhum equivalente português se prestaria ao mesmo jogo de interpretações a que Stanley Fish submete aqui essa pergunta formulada em inglês. As diversas interpretações serão, porém, traduzidas da maneira mais adequada possível, segundo os contextos subentendidos em cada caso. (N. T.)

5. ABRAMS, M. H. The deconstructive angel, *Critical Inquiry*, v. 3, n. 3, p. 431, 434, 1977.

Dentro do contexto do debate crítico contemporâneo (como se reflete por exemplo nas páginas de *Critical Inquiry*) só pareceria haver duas maneiras de responder a essa pergunta: ou bem *existe* um significado literal do enunciado e deveríamos ser capazes de dizer qual é ou existem tantos significados quantos leitores e nenhum deles é literal. Mas a resposta sugerida por minha historinha é a de que o enunciado tem *dois* significados literais: dentro das circunstâncias assumidas por meu colega (e não pretendo dizer que ele deu o passo para assumi-las, mas que ele já estava colocado dentro delas), o enunciado é obviamente uma pergunta sobre se há ou não um livro de texto que se exija para este curso particular; porém, dentro das circunstâncias sobre as que foi alertado pela resposta corretiva da sua aluna, o enunciado é, de modo igualmente óbvio, uma pergunta sobre a atitude do professor (dentro do leque de atitudes disponíveis na teoria literária contemporânea) com relação à condição do texto. Observe-se que não estamos aqui diante de um caso de indeterminação ou de incapacidade de decisão, mas de uma determinação e de uma capacidade de decisão que nem sempre têm a mesma forma e que podem, como no exemplo presente, mudar. Meu colega não hesitava entre dois (ou mais) significados possíveis do enunciado; na realidade, ele captou imediatamente o que lhe pareceu ser um significado inevitável, dada a sua compreensão pré-estruturada da situação, mas logo depois captou imediatamente outro significado inevitável quando essa compreensão foi alterada. Nenhum dos dois significados foi imposto (palavra favorita na polêmica contra os 'Novos-Leitores') sobre um significado mais normal, por um ato interpretativo particular e idiossincrático; as duas intepreções deram-se em função justamente das normas públicas e constitutivas (de linguagem e compreensão) invocadas por Abrams. Só que essas normas não estão inseridas na língua (onde possam ser lidas por qualquer pessoa que possua olhos suficientemente atentos, ou seja, não oblíquos), mas são inerentes a uma estrutura institucional dentro da qual as pessoas ouvem os enunciados como já organizados com referência a certos propósitos e metas previamente assumidos. Como ambos, o meu colega e a sua aluna, estão dentro dessa instituição, as suas atividades interpretativas não são livres, mas o que as limita são as práticas aceitas e os pressupostos estabelecidos pela instituição e não as regras e os significados fixos de um sistema lingüístico.

Poder-se-ia dizer a mesma coisa afirmando que nenhuma das duas leituras da questão – que, por razões de conveniência, podemos designar como “*Is there a text in this class?*”₁ e “*Is there a text in this class?*”₂ – estaria imediatamente disponível para qualquer falante nativo da língua. “*Is there a text in this class?*”₁ pode somente ser interpretado ou lido por alguém que já sabe o que está incluído no ritual geral de um “primeiro dia de aula” (o que preocupa aos animados estudantes quais os assuntos burocráticos que devem ser abordados antes de que comece a instrução propriamente dita) e quem, portanto, entende o enunciado sob a orientação desse conhecimento, que não é aplicado depois do fato, mas é responsável pela forma que o fato imediatamente toma. Para alguém cuja consciência não estivesse ainda informada desse conhecimento, “*Is there a text in this class?*”₁ seria tão inacessível como o seria

"*Is there a text in this class?*"₂ para alguém que não fosse ainda consciente dos tópicos discutidos no seio da teoria literária contemporânea. Não estou dizendo que para alguns leitores ou ouvintes esta pergunta seria completamente ininteligível (com efeito, ao longo deste ensaio defenderei que a ininteligibilidade, em sentido estrito ou puro, é uma impossibilidade), mas que há leitores e ouvintes para os quais a inteligibilidade da pergunta não teria nenhuma das formas que adquiriu, numa sucessão temporal, para o meu colega. É possível, por exemplo, imaginar alguém que ouvisse ou formulasse a pergunta como uma pesquisa sobre a localização de um objeto, a saber, "penso que deixei o meu texto nesta classe; você o viu?". Teríamos então um "*Is there a text in this class?*"₃ e a possibilidade, temida pelos defensores do normativo e do determinado, de uma sucessão sem fim de números, ou seja, de um mundo em que cada enunciado tem uma infinita pluralidade de significados. Não é isso, porém, o que o exemplo, por muito que possa ser estendido, sugere em absoluto. Em qualquer uma das situações que eu tenho imaginado (e em qualquer uma que eu poderia ser capaz de imaginar) o significado do enunciado estaria seriamente limitado, não depois de ser ouvido mas, em primeiro lugar, pelas maneiras como *poderia* ser ouvido. Uma infinita pluralidade de significados seria de temer somente se os enunciados existissem num tal estado que não estivessem já inseridos em uma ou em outra situação e não tivessem vindo à luz como uma função da mesma. Esse estado, se pudesse ser localizado, seria o normativo, e seria de fato perturbador se a norma flutuasse livre e indeterminada. Mas não existe semelhante estado; os enunciados emergem somente em determinadas situações e, dentro dessas situações, o significado normativo de um enunciado será sempre óbvio ou pelo menos acessível, embora numa outra situação esse mesmo enunciado, não sendo mais o mesmo, terá outro significado normativo que será não menos óbvio e acessível. (A experiência do meu colega constitui, precisamente, uma ilustração deste fato.) Isto não significa que não haja meios para discriminar os significados que um enunciado adquire em diferentes situações, mas que a discriminação já terá sido feita em virtude de estarmos inseridos numa situação determinada (nunca deixamos de estar numa situação) e que em outra situação a discriminação já terá também sido feita, mas diferentemente. Em outras palavras, embora a qualquer momento seja sempre possível ordenar e classificar "*Is there a text in this class?*"₁ e "*Is there a text in this class?*"₂ (porque eles já terão sido sempre classificados), nunca será possível atribuir-lhes uma classificação imutável e definitiva, uma classificação que seja independente da sua utilização ou não-utilização em situações concretas (porque é somente em tais situações que esses enunciados serão ou não utilizados).

Há, todavia, uma distinção a ser feita entre os dois enunciados que nos permite dizer que, num sentido limitado, um é mais normal do que o outro: com efeito, enquanto cada um deles é perfeitamente normal no contexto em que a sua literalidade é imediatamente óbvia (os sucessivos contextos vividos por meu colega), sendo as coisas como são, um desses contextos é certamente mais freqüente que o outro e constitui portanto, com maior probabilidade, a perspectiva dentro da qual o enunciado

pode ser ouvido. Na realidade parece que estamos aqui diante de um exemplo do que eu chamaria "ambiência institucional": se "*Is there a text in this class?*"₁ pode ser ouvido unicamente por aqueles que sabem o que se inclui sob o rótulo "primeiro dia de aula", e se "*Is there a text in this class?*"₂ pode ser ouvido unicamente por aqueles cujas categorias de compreensão incluem as preocupações da teoria literária contemporânea, então é óbvio que, numa população escolhida aleatoriamente, diante do enunciado em causa, mais pessoas 'ouviriam' "*Is there a text in this class?*"₁ do que "*Is there a text in this class?*"₂; além disso, enquanto "*Is there a text in this class?*"₁ poderia ser imediatamente apreendido por uma pessoa para a qual o enunciado "*Is there a text in this class?*"₂ seria penosamente explicável, é difícil imaginar alguém capaz de entender "*Is there a text in this class?*"₂ que não esteja imediatamente preparado para entender "*Is there a text in this class?*"₁. (O enunciado número 1 é inteligível para qualquer docente e para a maioria dos estudantes e para muitos dos que mexem com livros; enquanto o outro, 2, somente para aqueles docentes que não achem estranho encontrar, como eu encontrei recentemente, um crítico aludindo a uma frase "popularizada por Lacan".) Admitir tudo isso não enfraquece o meu argumento ao introduzir a categoria do normal, pois essa categoria, tal como aparece na minha argumentação, não é transcendental mas institucional; enquanto nenhuma instituição é tão fortemente universal e perdurável a ponto de os significados por ela autorizados serem normais para sempre, algumas instituições ou formas de vida são tão amplamente difundidas que para um grande número de pessoas os significados autorizados parecem 'naturalmente' disponíveis e exige um esforço especial perceber que eles são o produto das circunstâncias.

O assunto é importante porque ele dá conta do sucesso graças ao qual um Abrams ou um E. D. Hirsch podem apelar para uma compreensão participada da linguagem comum e argumentar, a partir dessa compreensão, em favor da disponibilidade de um núcleo de significados determinados. Quando Hirsch oferece a expressão "O ar está agitado" (*The air is crisp*) como exemplo de um "significado verbal" acessível a todos os falantes da língua, e distingue, com relação a este exemplo, o que é compartilhável e determinado das associações que podem, em certas circunstâncias, acompanhá-lo (por exemplo, "Eu deveria ter comido menos na janta", "O ar agitado lembra-me da minha infância em Vermont"),⁶ ele está contando com que os seus leitores estejam de acordo tão completamente com a sua interpretação do que seja esse significado verbal compartilhado e normativo, que ele nem se preocupa em especificá-lo; e embora eu não tenha feito um estudo completo e cuidadoso do assunto, ousaria adivinhar que o seu otimismo, com relação a este exemplo particular, está bem fundado. Com efeito, a maioria, se não todos os ouvintes de Hirsch, entendem imediatamente o enunciado em apreço como uma descrição meteorológica aproximativa que prenuncia uma certa qualidade da atmosfera local. Mas a 'felicidade' do exemplo, longe de confirmar o ponto de vista de Hirsch (que foi sempre, como ele

6. HIRSCH, E. D. *Validity in interpretation*. New Haven, Yale University Press, 1967, p. 218-9.

o reafirmou recentemente, manter “a determinação estável do significado”), confirma o meu.⁷ O fato de o significado desse enunciado ser óbvio não está em função dos valores que as suas palavras tenham num sistema lingüístico independente do contexto; antes, é porque as palavras são apreendidas como já inseridas num contexto que elas têm o significado citado por Hirsch como óbvio. Pode-se ver isto inserindo as palavras em outro contexto e observando quão rapidamente emerge outro significado igualmente ‘óbvio’. Suponhamos, por exemplo, que ouvimos “O ar está agitado” (que neste momento você está entendendo no sentido que Hirsch assume) no meio de uma discussão sobre música (“Quando a obra é tocada corretamente o ar está agitado”); o enunciado seria imediatamente entendido como um comentário sobre o desempenho de um ou vários instrumentos na execução de uma composição musical. Mais ainda, ele seria *somente* entendido assim, e entendê-lo à maneira de Hirsch requereria um esforço exagerado. Poderia objetar-se que, no texto de Hirsch, o enunciado “O ar está agitado” não possui nenhum ambiente contextual; ele é simplesmente apresentado e, portanto, qualquer acordo com relação ao seu significado deve explicar-se a partir das propriedades não-contextuais do enunciado. Porém, há um ambiente contextual e o sinal da sua presença consiste precisamente na ausência de qualquer referência a ele. Com efeito, é impossível até pensar-se num enunciado independentemente de um contexto, e quando somos solicitados a considerar um enunciado para o qual não se especificou nenhum contexto, entedemo-lo automaticamente no contexto dentro do qual tem sido mais freqüentemente encontrado. Desse modo Hirsch invoca um contexto ao não invocar nenhum; ao não fornecer as circunstâncias do enunciado, condiciona-nos a imaginá-lo nas circunstâncias em que mais provavelmente se tenha produzido; imaginá-lo assim é já ter-lhe dado uma forma que no momento parece ser a única possível.

Que conclusões podem-se tirar destes dois exemplos? Antes de tudo, nem o meu colega nem o leitor do enunciado de Hirsch é constrangido pelos significados que as palavras têm num sistema lingüístico normativo; nenhum deles, contudo, é livre para atribuir a um enunciado o significado que desejar. De fato, ‘atribuir’ é exatamente a palavra errada porque implica um procedimento em dois estágios segundo o qual o leitor ou o ouvinte primeiro observa um enunciado e *então* lhe dá um significado. O argumento das páginas precedentes pode reduzir-se à afirmativa de que não existe tal primeiro estágio, de que se ouve um enunciado dentro de um conhecimento de seus propósitos e interesses, e não como algo preliminar à determinação dos mesmos, e de que ouvi-lo desse modo é já ter-lhe conferido uma forma e dado um significado. Noutras palavras, o problema de como se determina o significado constitui somente um problema se existir um momento em que a sua determinação não tiver sido feita ainda, e eu estou dizendo que não existe tal momento.

Não estou dizendo que nunca possa alguém estar na situação de ter que imaginar conscientemente o que um enunciado significa. De fato, o meu colega encontra-se

7. HIRSCH, E. D. *The aims of interpretation*. Chicago, University of Chicago Press, 1976, p. 1.

em tal situação quando a sua aluna lhe informa que ele não entendeu a pergunta dela como ela pretendia (“Não, não, o que eu quero perguntar é se neste curso acreditamos em poemas ou coisas semelhantes, ou se somente estamos nós?”) e, conseqüentemente, agora tem que imaginá-lo. Porém, nem neste, nem em nenhum outro caso se trata de uma coleção de palavras à espera de que se lhes atribua um significado, mas de um enunciado cujo significado já atribuído foi achado inadequado. Embora o meu colega tenha de começar tudo de novo, ele não tem de começar da estaca zero; de fato ele nunca esteve na estaca zero, pois, desde o início, o seu entendimento da pergunta da estudante foi guiado pela suposição de quais poderiam ser os interesses que estariam por trás dessa pergunta. (Por isso ele não é ‘livre’, embora não esteja constrangido por determinados significados.) É essa suposição e não o seu comportamento de acordo com ela o que a correção da sua aluna vem a contestar. Ela lhe diz que ele confundiu o significado, mas isto não quer dizer que ele tenha errado ao combinar as palavras e sintaxe de sua aluna numa unidade significativa; mas que a unidade significativa que ele imediatamente apreende está em função de uma identificação errada (feita antes de ela falar) do que ela pretendia. Ele estava preparado, quando ela se deteve diante dele, para ouvir o tipo de coisas que os estudantes costumam dizer no primeiro dia de aula e, portanto, foi isso exatamente o que ele ouviu. Ele não errou na leitura do texto (seu erro não foi de cálculo), mas na pré-leitura do mesmo, e para corrigir-se deve elaborar outra (pré)determinação da estrutura de interesse de onde procede a pergunta dela. Isto, sem dúvida, é exatamente o que ele faz e a pergunta relativa a como o faz é tão fundamental que poderá ser mais bem respondida se primeiro considerarmos os modos como ele não o fez.

Ele não prestou atenção ao significado literal da resposta dela. Ou seja, não se trata aqui do caso de alguém que, tendo sido mal entendido, esclarece o significado de suas palavras fazendo-as mais explícitas mediante mudanças ou acréscimos, de modo que o seu significado se torne inevitável. Dentro das circunstâncias de enunciação assumidas por ele, as palavras da estudante são perfeitamente claras e o que ela faz é pedir-lhe que imagine outras circunstâncias dentro das quais as mesmas palavras serão igualmente claras, embora tenham um sentido diferente. Também não acontece que as palavras que ela acrescenta (“Não, não, o que eu quero...”) o dirijam àquelas outras circunstâncias escolhendo-as de um inventário de todas as circunstâncias possíveis. Para que este fosse o caso, deveria existir uma relação inerente entre as palavras que ela diz e um conjunto particular de circunstâncias (e isto seria um literalismo de nível mais elevado) de modo que qualquer falante competente da língua, ao ouvir tais palavras, fosse imediatamente remetido a esse conjunto. Todavia, eu já contei essa anedota a diversos falantes competentes da língua que simplesmente não a entenderam: um amigo meu – professor de filosofia – contou-me que durante o intervalo entre o que ele ouviu e a minha explicação da anedota (e como eu fui capaz de fazê-lo é outro assunto fundamental) ele surpreendeu-se, perguntando “Que tipo de piada é esta que eu não consegui entender?”. Durante algum tempo pelo menos, ele só era capaz de entender a frase “*Is there a text in this class?*” como meu colega

a entendera da primeira vez; as palavras adicionais da estudante, longe de conduzi-lo a outro entendimento, somente o tornaram mais consciente da sua distância com relação à frase. Em contrapartida, há aqueles que não somente entendem a anedota mas a entendem antes de que eu a conte na sua integridade; ou seja, eles sabem de antemão o que está havendo tão logo eu conto que um colega ouviu recentemente a pergunta "*Is there a text in this class?*". Quem são estas pessoas e o que é que faz com que elas compreendam a anedota tão imediata e facilmente? Bem, poderia dizer-se, sem a mínima comicidade, que se trata das pessoas que vêm ouvir-me falar porque são as mesmas pessoas que já conhecem a minha posição sobre certos assuntos (ou sabem que eu vou *assumir* uma posição). Ou seja, elas entendem a pergunta "*Is there a text in this class?*", mesmo nas circunstâncias em que figura no começo da anedota (ou como o título de um ensaio), à luz do conhecimento que elas têm sobre a minha mais provável atitude com relação a ela. Elas entendem a pergunta como procedente de *mim*, em circunstâncias que já me determinaram a manifestar-me sobre uma série de tópicos que estão nitidamente delimitados.

Meu colega foi finalmente capaz de entendê-la desse modo, como procedente de mim, não porque eu estivesse na aula dele, nem porque as palavras da pergunta da estudante apontassem para mim de um modo que teria sido óbvio para qualquer ouvinte, mas porque ele conseguiu visualizar-me, na minha sala, a três portas de distância da dele, dizendo aos estudantes que não existem significados determinados e que a estabilidade do texto é uma ilusão. É verdade, como ele o declara, que o momento do reconhecimento e da compreensão se deu quando ele se disse a si mesmo: "Claro, esta é uma das vítimas de Fish!". Ele não disse isto pelo fato de as palavras dela a identificarem como tal, mas porque a habilidade dele em vê-la como tal esclareceu a percepção das palavras dela. A resposta à pergunta "Como ele conseguiu passar das palavras dela às circunstâncias dentro das quais ela pretendia ser entendida por ele?" consiste em que ele já deve estar pensando de acordo com essas circunstâncias para ser capaz de entender as palavras dela como referidas àquelas mesmas circunstâncias. A pergunta, portanto, deve ser rejeitada porque ela supõe que a construção do sentido conduz à identificação do contexto do enunciado em lugar do inverso. Isto não quer dizer que o contexto vem em primeiro lugar e que, uma vez que ele foi identificado, a construção do sentido pode começar. Isto seria somente reverter a ordem de precedência, sendo que a precedência carece de importância aqui, pois as duas ações que ela ordenaria (a identificação do contexto e a construção do sentido) acontecem simultaneamente. Ninguém diz: "Cá estou eu numa determinada situação; agora posso começar a determinar o que significam estas palavras". Estar numa situação é ver as palavras, estas ou quaisquer outras, como já significativas. Para o meu colega, perceber que ele pode estar confrontando uma das minhas vítimas é, *ao mesmo tempo*, ouvir o que ela diz como uma pergunta sobre as suas crenças teóricas.

Dar conta, todavia, de uma pergunta do tipo 'como' é somente dar lugar a esta outra: se as palavras da estudante não conduzem o meu colega ao contexto do

enunciado dela, como consegue ele chegar lá? Por que ele me imaginou dizendo aos estudantes que não existiam significados determinados e não imaginou outra pessoa ou outra coisa? Em primeiro lugar, ele podia muito bem tê-lo feito. Ou seja, ele poderia muito bem ter suposto que ela estava vindo de outra direção (querendo saber, digamos, se o foco deste curso iriam ser poemas e ensaios ou as nossas reações perante eles, pergunta que se encontra no mesmo território que a dela embora seja muito diferente) ou ele poderia simplesmente ter ficado bloqueado, como o meu amigo filósofo, confinado, na ausência de uma explanação, à primeira interpretação por ele atribuída aos interesses dela e incapaz de dar qualquer outro sentido às palavras dela a não ser o sentido que ele inicialmente lhes dera. Como ele então chegou lá? Em parte, ele chegou lá porque *podia*; ele conseguiu chegar ao contexto em foco porque este já constituía uma parte do repertório que lhe permite organizar o mundo e seus acontecimentos. A categoria "uma das vítimas de Fish" era uma daquelas que ele já possuía e não tinha de se esforçar para obtê-la. Obviamente, *ela* nem sempre o possuiu, na medida em que o mundo dele não foi sempre organizado por ela e, certamente, não o possuía no começo da nossa conversação; mas ela estava à disposição dele e ele à disposição dela, e tudo quanto ele teve de fazer foi lembrar-se dela ou ser levado a pensar nela, para que os significados que ela subentendia pudessem emergir. (Se essa categoria não estivesse à disposição do meu colega, o percurso da sua compreensão teria sido diferente: nós voltaremos em breve a considerar essa diferença.)

Isto, contudo, somente empurra para mais longe a nossa pesquisa. Como ou por que foi ele levado a pensar nessa categoria? A resposta para esta questão deverá ser probabilística e começa com o reconhecimento de que, quando algo muda, não muda tudo. Embora a compreensão que meu colega tenha das suas circunstâncias se transforme ao longo dessa conversação, essas circunstâncias são ainda entendidas como acadêmicas, e dentro dessa compreensão continuada (embora modificada), as direções que seu pensamento pode tomar estão já severamente limitadas. Ele ainda pressupõe, como o fez inicialmente, que a pergunta da estudante tem algo a ver com assuntos universitários em geral e com a literatura inglesa em particular, e são as regras organizacionais associadas a essas áreas da experiência que mais provavelmente lhe ocorrem. Uma dessas regras é 'o-que-acontece-em-outros-cursos', e um desses outros cursos é o meu. Desse modo, por um caminho que não é inteiramente não-marcado nem completamente determinado, ele vem a mim e à noção "uma das vítimas de Fish", e a uma nova interpretação do que a sua aluna estava dizendo.

Obviamente esse caminho teria sido muito mais tortuoso se a categoria "uma das vítimas de Fish" não lhe estivesse já disponível como recurso para produzir inteligibilidade. Se este dispositivo não tivesse sido parte do seu repertório, se meu colega tivesse sido incapaz de ser alertado por esse recurso, pelo simples fato de não conhecê-lo previamente, como teria ele procedido? A resposta é que ele não o teria feito de modo algum, o que não quer dizer que estejamos para sempre confinados nas categorias de compreensão que se encontram a nosso dispor (ou nas categorias a cujo dispor nós estamos), mas que a introdução de novas categorias ou a expansão das

antigas para que passem a incluir dados novos (e conseqüentemente recém-descobertos) deve sempre proceder de fora ou daquilo que se percebe, durante um determinado tempo, como estando fora. No caso em que ele fosse incapaz de identificar a estrutura dos interesses da estudante, pelo fato de essa estrutura não ter sido nunca a dele (ou vice-versa), teria sido obrigação dela explicá-la a ele. E aqui nos defrontamos com outro exemplo do problema que vimos considerando. Ela não poderia explicar mudando ou aumentando as suas palavras, sendo mais explícita, porque as suas palavras só serão compreensíveis se ele já possui o conhecimento que elas pretendem veicular, o conhecimento das suposições e interesses dos quais procedem. É claro, então, que ela teria de tentar um novo começo, embora não a partir da estaca zero (na realidade, começar da estaca zero não é nunca possível); mas teria de retroceder até um certo ponto em que houvesse mútuo acordo quanto ao que seria razoável dizer para que se pudesse estabelecer uma nova e mais ampla base de entendimento. Neste caso particular, por exemplo, ela poderia começar com o fato de que o seu interlocutor já sabe o que é um texto; ou seja, ele tem um modo de pensar sobre o assunto que lhe permite entender a primeira pergunta da estudante como relativa a procedimentos burocráticos de sala de aula. (O leitor deverá lembrar que 'ele' nestes enunciados não se refere mais ao meu colega mas a alguém que não possua seus conhecimentos específicos.) É essa maneira de pensar que ela deve esforçar-se por ampliar ou desafiar, salientando provavelmente, primeiro, que existem aqueles que pensam sobre o texto de outras formas, e depois tentando encontrar uma categoria da própria compreensão do interlocutor que possa servir como analogia para a compreensão de que ele ainda não compartilha. Pode ser que ele, por exemplo, esteja familiarizado com aqueles psicólogos que defendem o poder constitutivo da percepção ou com a teoria de Gombrich relativa à participação do observador ou com aquela tradição filosófica segundo a qual a estabilidade dos objetos foi sempre um assunto controverso. O exemplo deve permanecer hipotético e descarnado, porque somente pode tomar uma forma definida depois que sejam determinadas as crenças e suposições particulares que fazem eventualmente necessária a explicação em primeiro lugar; sejam o que forem, são elas as que ditam a estratégia mediante a qual a estudante consegue finalmente substituí-las ou mudá-las. Quando tal estratégia tenha sido bem-sucedida, o alcance das suas palavras tornar-se-á claro, não porque ela as tenha reformulado ou refinado, mas porque elas serão agora lidas ou entendidas dentro do mesmo sistema de inteligibilidade do qual procedem.

Em resumo, este interlocutor hipotético será oportunamente conduzido ao mesmo ponto de compreensão que meu colega possui quando é capaz de dizer a si mesmo: "Ah, eis uma das vítimas do Fish", embora presumivelmente diga algo muito diferente a si mesmo, se por acaso disser alguma coisa. As diferenças, todavia, não deveriam obscurecer as semelhanças fundamentais que se dão entre essas duas experiências, uma real e outra imaginária. Em ambos os casos as palavras pronunciadas são imediatamente ouvidas dentro de um conjunto de suposições relativas à direção de onde elas possivelmente provenham, e, em ambos os casos, o que se requer

é que a recepção ocorra dentro de outro conjunto de suposições com relação às quais as mesmas palavras ("Is there a text in this class?") não sejam mais as mesmas. Só que enquanto meu colega tem condições de preencher essa condição, ao lembrar um contexto de enunciação que já forma parte do seu repertório, o repertório de seu hipotético substituto deve expandir-se para incluir esse contexto de modo que, se algum dia ele se encontrar numa situação análoga, possa lembrar-se dele.

A distinção portanto está entre ter já uma habilidade e ter que adquiri-la, mas não se trata de uma distinção essencial, sendo tão semelhantes os caminhos pelos quais essa habilidade pode ser exercida, por um lado, e aprendida, por outro. São semelhantes, primeiro que tudo, porque de modo semelhante *não* estão determinados por palavras. Assim como as palavras da estudante não iriam levar o meu colega a um contexto que ele já tem, do mesmo modo elas não conseguiriam levar até à sua descoberta ninguém que não possuísse já esse contexto. Contudo, em nenhum dos dois casos, a ausência de uma tal determinação mecânica significa que o caminho a ser percorrido possa ser encontrado aleatoriamente. A mudança de uma estrutura de compreensão para outra não constitui uma ruptura mas uma modificação dos interesses e preocupações já existentes; e porque já existem, eles forçam a direção da sua própria modificação. Ou seja, nos dois casos o ouvinte se encontra já numa situação informada por objetivos e propósitos tacitamente conhecidos, e nos dois casos o ouvinte acaba encontrando-se noutra situação cujos objetivos e propósitos mantêm, com os que eles substituem, um certo tipo de relação elaborada (de contraste, oposição, expansão, extensão). (A única relação que eles não poderiam manter não constitui uma relação em absoluto.) Acontece que num caso a rede de elaboração (do texto como um óbvio objeto físico até a pergunta sobre se o texto é ou não um objeto físico) já tinha sido articulada (embora nem todas as suas articulações sejam focalizadas num determinado momento: sempre está havendo uma seleção), enquanto no outro a articulação da rede é problema do professor (e aqui da estudante) que começa, necessariamente, com aquilo que já é dado.

A semelhança final entre os dois casos é que em nenhum deles o sucesso está garantido. Não era mais inevitável que o meu colega tropeçasse no contexto do enunciado da sua aluna do que seria inevitável que ela pudesse apresentar esse contexto a alguém previamente desconhecedor do mesmo; e, sem dúvida, se meu colega tivesse ficado perplexo (se ele simplesmente não tivesse pensado em mim), teria sido necessário que a estudante o tivesse conduzido de um modo que seria finalmente indistinguível do modo como ela conduziria qualquer um a um novo conhecimento, ou seja, começando a partir da forma da sua compreensão atual.

Tenho-me demorado tanto na explicação desta anedota que a sua relação com o problema da autoridade em sala de aula e na crítica literária pode parecer obscura. Vamos voltar a ela lembrando a opinião de Abrams e de outros segundo a qual a autoridade depende da existência de um determinado núcleo de significados, porque na ausência de tal núcleo não há maneira normativa ou pública de entender o que alguém diz ou escreve, com o resultado de que a compreensão se torna um assunto

de interpretações individuais e privadas sem que nenhuma delas esteja sujeita à contestação ou correção. Em crítica literária isto significa que não se pode dizer que nenhuma interpretação seja melhor ou pior do que qualquer outra e, na sala de aula, isto significa que não temos respostas para o estudante que diz que a minha interpretação é tão válida quanto a sua. Somente se houver uma base partilhada de acordo, que ao mesmo tempo guie a interpretação e forneça o mecanismo para decidir entre diferentes interpretações, poder-se-á evitar um relativismo total e debilitante.

Mas o motivo da minha análise tem sido mostrar que embora "*Is there a text in this class?*" não tenha um significado determinado, um significado que sobreviva às profundas mudanças das situações, em qualquer situação que possamos imaginar, o significado do enunciado é perfeitamente claro ou capaz, com o tempo, de ser esclarecido. O que é o que faz isto possível a não ser as "possibilidades e normas" codificadas na língua? Como acontece a comunicação se não por referência a uma norma pública e estável? A resposta, implícita em tudo quanto já disse, é a de que a comunicação se dá dentro de situações e que estar numa situação é estar já em posse de (ou ser possuído por) uma estrutura de pressuposições, de práticas entendidas como relevantes com relação a objetivos e propósitos que já preexistem; é, justamente, na pressuposição destes objetivos e propósitos que qualquer enunciado é *imediatamente* entendido. Enfatizo o imediatamente pois me parece que o problema da comunicação, tal como é colocado por Abrams, é um problema somente porque ele pressupõe uma distância entre a recepção de um enunciado e a determinação do seu significado – uma espécie de espaço morto quando alguém tem somente as palavras e se vê diante da tarefa de interpretá-las. Se existisse tal espaço um momento antes de começar a interpretação, então seria necessário recorrer a algum procedimento mecânico e algorítmico por meio do qual os significados pudessem ser calculados e em relação ao qual pudéssemos reconhecer erros. O que tenho estado argumentando é que os significados vêm já calculados, não por causa de normas embutidas na língua, mas porque a língua é sempre percebida, desde o próprio começo, dentro de uma estrutura de normas. Essa estrutura, todavia, não é abstrata ou independente senão social; portanto não constitui uma estrutura única, relacionada de modo privilegiado com o processo da comunicação, seja qual for a situação em que esta acontece, mas uma estrutura que muda quando uma situação, com todo o seu pano de fundo de pressuposições, ou seja, de práticas, objetivos e propósitos, dá lugar a outra. Noutros termos, não acontece que a base comum de acordo procurada por Abrams e por outros já não tenha sido encontrada, embora não seja sempre a mesma.

Muitos não encontrarão neste último enunciado e na argumentação, à qual ele serve de conclusão, nada mais do que uma versão sofisticada do relativismo que eles temem. Não se ganha nada, dizem, com falar de normas e padrões, que são específicos a determinados contextos, pois isto é simplesmente autorizar uma infinita pluralidade de normas e padrões, e assim ficamos ainda sem nenhum argumento para decidir entre eles e entre os sistemas concorrentes de valores de que são funções. Em resumo, ter muitos padrões é o mesmo que não ter nenhum.

Num nível este contra-argumento é irrefutável, mas em outro acaba sendo irrelevante. É irrefutável como conclusão geral e teórica: a suposição de normas específicas-do-contexto-ou-instituição afastam certamente a possibilidade de uma norma cujo valor fosse reconhecido por qualquer um independentemente da sua situação. Mas é irrelevante para qualquer indivíduo em particular, pois já que todo indivíduo está situado em algum lugar, não há ninguém para quem a ausência de uma norma a-situacional tenha qualquer consequência prática, no sentido de que a sua atuação ou a sua confiança na habilidade para agir sejam prejudicadas. De modo que, embora seja geralmente verdadeiro que ter muitos padrões é o mesmo que não ter nenhum, isso não é verdadeiro para ninguém em particular (pois não há ninguém em posição de poder falar 'geralmente') e, portanto, é uma verdade da qual se pode dizer que "não tem importância".

Em outras palavras, enquanto o relativismo é uma posição que pode ser mantida por algumas pessoas, não é uma posição que possa ser ocupada por ninguém. Ninguém pode *ser* relativista, porque ninguém pode obter um tal distanciamento das suas próprias crenças e pressuposições até o ponto de conseguir que estas não tenham mais autoridades *para ele* do que as crenças e pressuposições mantidas por outros ou, para o caso, do que as crenças e pressuposições que ele mesmo já manteve. O temor de que, num mundo de normas e valores indiferentemente autorizados, o indivíduo careça de base para a ação, não tem fundamento porque ninguém é indiferente às normas e valores que possibilitam a sua consciência. É justamente em nome de normas e valores mantidos pessoalmente (de fato são eles que mantêm as pessoas) que o indivíduo age e argumenta, e ele o faz assim com plena confiança que acompanha a crença. Quando as suas crenças mudam, as normas e valores, aos quais ele antes assentia sem pensar, terão sido reduzidos a opiniões e terão sido transformados em objetos de uma atenção analítica e crítica; mas essa atenção será possibilitada por um novo conjunto de normas e valores que ficam, durante o tempo presente, tão sem exame e tão indubitáveis como aqueles que foram deslocados. O caso é que nunca há um momento em que a pessoa não acredite em nada, em que a consciência seja inocente de toda e qualquer categoria de pensamento, mas qualquer categoria de pensamento, que seja operativa num momento dado, servirá como fundamento indubitável.

Neste ponto, suspeito, um defensor do significado determinado gritaria 'solipsista' e argumentaria que a confiança que tem sua origem nas categorias de pensamento do indivíduo não teria valor público. Ou seja, desligada de qualquer sistema comum e estável de significados, não nos possibilitaria a realização das transações verbais do nosso dia-a-dia: uma inteligibilidade compartilhada seria impossível num mundo onde cada um ficasse preso no círculo das suas próprias pressuposições e opiniões. A resposta a essa objeção está em que as pressuposições e opiniões de um indivíduo não são "próprias dele" em qualquer sentido que possa dar corpo ao temor do solipsismo. Isto é, *o indivíduo* não é a origem delas (de fato seria mais adequado dizer que elas são a origem dele); ao contrário, é a prévia

disponibilidade delas que delimita de antemão os caminhos que a consciência dele pode provavelmente tomar. Quando o meu colega está no processo de interpretar a pergunta da sua aluna (*"Is there a text in this class?"*), nenhuma das estratégias interpretativas a seu dispor são exclusivamente dele, no sentido de que ele as tenha concebido; elas procedem do seu prévio entendimento dos interesses e objetivos que podem provavelmente animar a fala de alguém que age dentro das instituições acadêmicas dos Estados Unidos da América, interesses e objetivos esses que não são a propriedade privada de ninguém em particular, mas que ligam todos aqueles para os quais é tão habitual assumi-los que acabam assumindo-os impensadamente. Eles ligam certamente o meu colega e a sua aluna, que são capazes de se comunicar e até de raciocinar sobre as intenções mútuas, não, porém, porque os seus esforços interpretativos se vejam estrangidos pela forma de uma língua independente, senão porque o seu entendimento compartilhado do que poderia estar em jogo, numa situação de sala de aula, resulta numa linguagem que se lhes apresenta sob a mesma forma (ou sob sucessões de formas). Essa compreensão compartilhada é a base da confiança com a qual eles falam e argumentam, mas as categorias dessa compreensão são próprias deles somente no sentido de que, como atores dentro de uma instituição, automaticamente tornam-se herdeiros dos sistemas de inteligibilidade dessa instituição, das suas maneiras de significar. Por isso é tão difícil para uma pessoa cujo próprio ser se define por sua posição dentro de uma instituição (e se não for esta, então qualquer outra) explicar a alguém de fora uma prática ou um significado que lhe parece não exigir explicação, porque ela os considera como algo natural. É possível que tal pessoa, quando sob pressão, diga "mas isso aí é simplesmente o modo de fazê-lo" ou "mas não é óbvio?", testemunhando assim que a prática ou significado em questão é propriedade comunitária, do mesmo modo, como em certo sentido, ela também o é.

Vemos então que (1) a comunicação ocorre de fato, apesar da ausência de um sistema de significado autônomo e independente do contexto, que (2) aqueles que participam dessa comunicação fazem-no com confiança e não provisoriamente (eles não são relativistas) e que (3), enquanto a sua confiança tem como origem um conjunto de crenças, essas crenças não são específicas do indivíduo ou idiossincráticas mas comuns e convencionais (eles não são solipsistas).

Naturalmente, o solipsismo e o relativismo são o que Abrams e Hirsch temem e o que os leva a argumentar em favor da necessidade de significados determinados. Mas se, em lugar de agir por sua conta, os intérpretes agem como extensões de uma comunidade institucional, o solipsismo e o relativismo desaparecem como fatores a serem temidos porque eles não constituem modos possíveis de ser. Quer isto dizer que a condição requerida para que alguém seja solipsista ou relativista, a condição de ser independente de pressuposições institucionais e de ser livre para criar seus próprios objetivos e propósitos, nunca poderia realizar-se e, portanto, não há motivos para tratar de proteger-se contra ela. Abrams, Hirsch e companhia gastam uma grande quantidade de tempo em busca de maneiras para limitar e coagir a interpretação, mas, se o exemplo do meu colega e da sua aluna pode generalizar-se (e, obviamente, eu

penso que pode), o que eles estão procurando nunca deixou de ser encontrado. Em resumo, a minha mensagem para eles é, finalmente, não de desafio mas de consolo: não se preocupem.

FISH, Stanley. "Is there a text in this class?" (Chapter 13 of *Is there a text in this class?*). Translation by Rafael Eugenio Hoyos – *Alfa*, São Paulo, v. 36, p. 189-206, 1992.

- **ABSTRACT:** *In chapter 13 which bears the same title as the book to which it belongs, "Is there a text in this class?", Stanley Fish tries to show, from a question put to his colleague by a student, that the grasp of the meaning of any text does not depend on the preexistence of determinate meanings bound, as it were, to the text, but on the immersion of both writer and reader in the same interpretive system and in the same interpretive community. This includes the circumstances, beliefs and presuppositions that surround the text production. In other words, communication occurs within situations and suppose a structure of assumptions and practices relevantly related to purposes and goals already existing. The Author tries equally to show that this way of conceiving the intelligibility of texts does not lead – as his opponents fear – either to solipsism or to relativism.*
- **KEYWORDS:** *Text; meaning; context; communication; interpretation; presupposition; interpretive community.*

“IS THERE A TEXT IN THIS CLASS?” COMENTÁRIO AO TEXTO DE STANLEY FISH

Rafael Eugenio HOYOS-ANDRADE¹

- RESUMO: Apresenta-se aqui um comentário ao texto de Stanley Fish, cuja tradução aparece neste mesmo número da revista *Alfa*. Utilizando elementos de outros capítulos do mesmo livro, mostra-se que o Autor defende uma doutrina bem menos radical que aquela difundida em nosso meio por alguns intérpretes do famoso crítico literário. Acrescentam-se, porém, algumas considerações e distinções que, na opinião do comentarista, tornariam a teoria de Fish menos sujeita a interpretações radicais.
- UNITERMOS: Texto; dimensão espaço-temporal do texto; significado-designação-e-sentido; diferentes tipos de texto; o texto como significante; Filologia.

Segundo consta do seu livro (1980, p. 1), Stanley Fish já se perguntava em 1970 se a fonte do significado estava no texto ou no leitor. Ao descobrir que esta pergunta supunha que texto e leitor são entidades que podem ser mantidas à parte, o famoso crítico literário passou a contestar essa separabilidade e a auto-suficiência do texto, a partir da constatação da dimensão temporal deste último: o texto seria, mais do que uma estrutura espacial, um construto temporal (ele se constrói à medida que é escrito/lido/ traduzido).

Essa arguta observação de Fish não leva, porém, à destruição do texto, como sugerem alguns pretensos discípulos de Fish, mas a dar maior importância ao papel do leitor. Eis as suas próprias palavras: “Dá-se agora ao leitor uma responsabilidade conjunta pela produção do significado, redefinido ele mesmo como um evento [= dimensão temporal] mais do que como uma entidade [= dimensão espacial]”. (p. 3)

O significado não é pois “a propriedade [exclusiva] do texto”; ele é fruto da “interação entre o texto, concebido como uma sucessão de palavras, e a resposta, em desenvolvimento, do leitor” (p. 3). É óbvio que não se trata da resposta do leitor a um significado pretensamente encerrado no texto, mas da resposta como aspecto integrante do próprio significado.

1. Departamento de Linguística – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 19800 – Assis – SP.

Parece-nos que esta análise de Fish é perfeitamente aceitável, pois não é outra coisa o que acontece num processo de comunicação qualquer: o significado que finalmente 'chega' ao destinatário é fruto da participação de dois ou mais interlocutores. Esse significado, como diz Stanley Fish em mais de um lugar, supõe uma "comunidade interpretativa". Noutros termos, e em consonância com a Teoria da Comunicação, a produção conjunta do significado supõe um repertório pelo menos parcialmente comum (no sentido amplo que tem esse termo em T. da C.). Nada de revolucionário nem de radical nesta maneira de ver o processo comunicativo, seja ele escrito ou oral.

O que me parece radical, na opinião de certos estudiosos do assunto, é chegar tão apressadamente à conclusão de que o texto é uma entidade fantasmagórica e, nesse sentido, inexistente. Chega-se com demasiada facilidade a essa polêmica conclusão a partir da verificação de que não é possível apreender a intencionalidade do escritor (emissor) nem o significado exato que o texto tem ou tinha para o seu autor. Ninguém, que saibamos, insiste na necessidade de que a mensagem recebida pelo destinatário seja em todo idêntica à mensagem enviada pelo emissor, entendendo aqui mensagem como o *conteúdo* do processo comunicativo em questão. Que não seja idêntica não significa, porém, que ela seja totalmente recriada/criada pelo receptor/leitor. É aqui onde aparecem as posturas radicais, inclusive em algumas das afirmativas do próprio Stanley Fish... Nega-se assim ao texto toda e qualquer participação na produção do significado. Postura esta tão radical quanto a dos que imaginam serem os textos escritos entidades possuidoras de significados fixos, permanentes e interpretáveis em um único sentido.

Parece-nos que a atitude de Fish, se lermos cuidadosamente o seu *Is there a text in this class?* e o apreciarmos globalmente, é a de um teórico equilibrado que evita os extremos. As próprias palavras usadas no prefácio do seu livro revelam-nos claramente essa postura:

A resposta que este livro dá à pergunta formulada no título é "existe e não existe" [um texto nesta 'classe'²]. Não existe texto nesta nem em nenhuma outra 'classe' se por texto se entende o que E. D. Hirsch e outros pretendem, a saber, "uma entidade que permanece sempre a mesma de um momento para outro" (*Validity of Interpretation*, p. 46); mas existe um texto nesta e em qualquer 'classe' se entendermos por texto a estrutura de significados que é óbvia e inevitável desde a perspectiva de quaisquer pressuposições interpretativas que estiverem em vigor." (p. VII)

Assim como ninguém pode negar que uma conversa entre duas pessoas seja um *processo* e não uma entidade, o texto – que, além de uma dimensão espacial aparente, possui uma dimensão temporal incontestável – deve ser também concebido como um processo e, neste sentido, Stanley Fish tem razão: o texto não deve ser concebido como uma entidade fixa, sempre igual a si mesma. Como todo texto, porém, o texto de Fish também está sujeito à interpretação do eventual leitor...

2. Conservamos o termo 'classe' para evocar e manter, de algum modo, a ambigüidade polissêmica aludida em nota no texto da tradução.

Queremos dizer que o texto de Fish admite várias interpretações e estamos certos de que o próprio Fish nos daria razão, a partir das suas próprias asserções: o significado do texto depende tanto das palavras do próprio texto (sendo todo texto "uma seqüência de palavras") quanto da resposta que essas palavras suscitam no leitor/interpretador, resposta essa que nada mais é do que um elemento constitutivo do significado final atribuído ao texto: o significado é um processo em cujo desenvolvimento colaboram tanto o próprio texto quanto o seu leitor. Esse leitor, queiramos ou não, está ligado ideológica e afetivamente a uma determinada comunidade interpretativa, ou seja, a uma determinada maneira de ver o mundo e, portanto, de construir a significação.

Nada de extravagante, repetimos, nesse posicionamento, nessa interpretação. Mas, assim como o próprio Fish concede que, em se tratando de obras literárias, há interpretações *inaceitáveis*, pelo menos em determinada época e para determinada comunidade, acreditamos que os textos históricos – ou ligados intimamente à história –, por exemplo, excluem *permanentemente* determinadas interpretações, ou seja, *devem ser interpretados sempre de uma determinada forma*. É possível que esta última afirmativa extrapole os ensinamentos do autor comentado, mas achamos pertinente essa extrapolação (embora concordemos substancialmente com a doutrina de Fish) pelas razões seguintes:

1ª) Fish refere-se especificamente ao *texto literário* e, inclusive, ao texto poético. Todo mundo sabe que é característica do texto literário ser, por natureza, *obra aberta* a sempre novas leituras/interpretações/traduições.

2ª) Fish não distingue, clara e sistematicamente, entre diferentes tipos de textos e não sabemos, portanto, se a sua doutrina se aplica de forma indiscriminada a quaisquer tipos de enunciados que possam ser chamados textos, como, por exemplo, receitas de cozinha, normas para montagem de determinados artefatos, relatos autobiográficos, letreiros destinados a disciplinar o trânsito, instruções para inflar o colete salva-vidas a bordo de um avião, contratos de compra e venda, descrição de uma determinada reação química a ser produzida no laboratório, instruções para o preenchimento de declaração do imposto de renda etc.

3ª) Fish não distingue (nem os seus seguidores no Brasil o fazem) entre *significado*, *designação* e *sentido*, como o faz, por exemplo, Eugenio Coseriu (1977, p. 220). Esta distinção pode, a nosso ver, contribuir positivamente para precisar o 'sentido' em que se diz, por exemplo, que o texto 'inexiste' ou que é 'intraduzível'. Não convém esquecer que Fish não é propriamente lingüista mas professor de inglês e crítico literário. Não se deve estranhar, portanto, que não lhe sejam familiares essas distinções que dizem respeito à semântica lingüística. O que realmente espanta, porém, é que professores universitários que se dizem lingüistas não pareçam ter percebido que a simples ignorância dessa distinção é uma fonte de problemas e mal-entendidos. Com efeito, num texto qualquer podemos distinguir o seu *significado*, em termos da língua em que está redigido; a *designação*, ou 'os objetos' – entidades

de primeira, segunda ou terceira ordem: 'coisas', 'eventos' ou 'abstrações' (Lyons, 1977, p. 74) –, e o *sentido*, o significado que esse texto assume *hic et nunc* em função da sua natureza e das suas circunstâncias. A qual desses termos alude Fish quando fala do 'significado' do texto?

Essa distinção permite-nos manter que determinados textos devam ser interpretados *sempre*, na medida do possível, *da mesma forma*. Falamos especificamente de textos históricos em que a *designação* é essencial para o entendimento do texto. Por diversas que possam ser as leituras/interpretações/traduições de um texto histórico, ou seja, de um texto em que se descrevem acontecimentos realmente sucedidos e que deixaram a sua marca permanente na história da humanidade, por exemplo, a Revolução Francesa, existirá sempre o aspecto designativo desse texto que alude sempre às mesmas pessoas, aos mesmos acontecimentos – às mesmas relações estabelecidas – por força dos acontecimentos – entre as pessoas, entre as pessoas e as instituições, entre as pessoas e os acontecimentos etc. Se a comunidade 'interpretativa' a que pertence o leitor distancia-se muito, no tempo, no espaço e na ideologia, dos acontecimentos narrados e dos seus personagens, é óbvio que uma leitura científica do texto levará a interpretações que podem divergir radicalmente da realidade dos fatos. Para evitar esse afastamento, esse 'estranhamento', faz-se necessária uma preparação prévia que permita a 'correta' interpretação do texto. Refiro-me, neste caso, não às interpretações mais ou menos subjetivas, que todo historiador fornece com relação aos fatos narrados, mas aos fatos em si mesmos que foram ou são do domínio público: pelo menos esses fatos, *o acontecido*, não estão abertos a diversas interpretações, por dissiméis que sejam os leitores desses acontecimentos. Um exemplo poderá ilustrar melhor este ponto. Na descrição histórica de uma batalha, por exemplo, a de Waterloo, *não estão sujeitos à interpretação* os dados (de domínio público) relativos às forças em confronto, aos personagens que dela participaram, ao número de mortos, aos resultados imediatos da batalha etc. Não vemos como, com relação a esses dados e a outros semelhantes, o leitor "contribua à construção do significado", que aqui ganha uma significação *designativa*; a narração de fatos é comparável a uma cena de reportagem filmada: os *designata*, sejam eles 'objetos' ou 'ações', são ininterpretáveis na sua condição de *designata*.

4ª) Outra noção, aparentemente desconhecida de Fish e de seus seguidores, é a de que o texto, *na sua realidade física*, é um mero significante. Noutros termos, passa-se por cima da noção de *signo*, tão importante na compreensão dos fenômenos da linguagem humana. Supomos que até os mais radicais defensores de que o texto é *um fantasma*, uma *aparência*, não neguem que essa aparência permanece incólume ao longo do tempo. Ou seja, o texto continua sendo *fisicamente* o mesmo e, muitas vezes, em sentido estrito: por exemplo, um determinado livro, impresso em 1600 e que sobrevive ainda hoje, na realidade concreta, aos embates do tempo, oferece-nos fisicamente os *mesmos textos* que foram nele impressos há quase 400 anos. Obviamente estamos referindo-nos ao *significante gráfico* dos textos. O que está em jogo é se esses textos, como *signos*, ou seja como "significantes portadores de significado",

continuam sendo *os mesmos*. Noutros termos, trata-se de saber se o significado 'veiculado' por esses significantes é o mesmo ou, melhor ainda, se esses textos tiveram alguma vez um significado totalmente independente dos seus eventuais leitores/intérpretes/tradutores. Na medida em que todo texto é, mais do que uma entidade física, um *processo significativo-comunicativo* e que a significação/comunicação supõe um destinatário que acolha, leia, interprete, traduza os significantes pretensamente 'portadores' dessa significação, parece óbvio que os textos como *signos*, como eventos significativos, dependem tanto dos seus significantes (as 'palavras' escritas ou pronunciadas) quanto dos seus receptores, na construção do significado que esses textos pretendem veicular.

Na medida, pois, em que a significação – na sua tripla dimensão de *significado*, *designação* e *sentido* – não é uma realidade física nem espacial mas um *evento temporal* (as palavras só significam durante os breves instantes em que são interpretadas!), ela está sujeita evidentemente às diferentes interpretações da comunidade interpretativa a que pertença o leitor/intérprete/tradutor.

Essa afirmativa, porém, não pode ser tomada em termos absolutos, já que os textos, especialmente os de natureza não literária mas doutrinária e/ou científica, tiveram ou têm, no momento em que foram ou são produzidos, um determinado sentido em virtude da intencionalidade do autor. Isso achamos que não pode ser negado: que o autor de um texto, particularmente de um texto de natureza doutrinária e/ou científica, deseja veicular um determinado sentido que corresponde à sua intencionalidade criadora de textos. Problema diferente, mas fundamental no assunto que nos ocupa, é saber se o receptor dessa mensagem, não obstante a distância temporal e/ou cultural, terá condições de recuperar o sentido original do texto. Achamos que é obrigação do leitor (quando se tratar de assuntos que não sejam meramente literários) pôr os meios ao seu alcance para conseguir essa difícil recuperação. Para isso serve, entre outras disciplinas, a Filologia.

HOYOS-ANDRADE, R. E. "Is there a text in this class?" Comments on Stanley Fish's text. *Alfa*, São Paulo, v. 36, p. 207-212, 1992.

- **ABSTRACT:** *We offer here some comments on Stanley Fish's chapter, whose translation into Portuguese is published in this same issue of Alfa. With the help of information, taken from other chapters of the same book, we try to show that the Author defends a less radical doctrine than that being spread among us by some interpreters of the famous literary critic. We add, besides, some considerations and distinctions that, in our opinion, would make Fish's theory less subject to radical interpretations.*
- **KEYWORDS:** *Text; spatial-and-temporal dimension of text; meaning-reference-and-sense; different types of text; the text as 'signifiant'; philology.*

Referências bibliográficas

- COSERIU, E. Lo erróneo y lo errado en la teoría de la traducción. In: _____. *El hombre y su lenguaje*. Madrid: Gredos, 1977.
- FISH, S. *Is there a text in this class?: the authority of interpretive-communities*. Cambridge: Harvard University Press, 1980.
- LYONS, J. *Semantics*. London: Cambridge University Press, 1977.

LINGÜÍSTICA APLICADA E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL¹

John Robert SCHMITZ²

- RESUMO: Procura-se neste trabalho apresentar um esboço de Lingüística Aplicada e o Ensino de Línguas Estrangeiras no mundo e também no Brasil. Conclui-se que a disciplina está em pleno desenvolvimento com contribuições pertinentes para o ensino e aprendizagem de línguas, além de outras áreas de conhecimento tais como língua pátria, ensino bilíngüe, tradução, alfabetização e letramento. Destaca-se no artigo o estado da arte em Lingüística Aplicada no Brasil que atinge no momento, especialmente no campo de ensino de línguas estrangeiras, a sua maturidade após vinte anos de atividade.
- UNITERMOS: Lingüística Aplicada; Teoria Gerativo-Transformacional; aprendizagem de língua estrangeira; fossilização; interlíngua; análise contrastiva; aquisição.

Nesta década de 90, a última do século XX, século esse que trouxe grandes inovações tecnológicas e mudanças sociais em todas as partes do mundo, cumpre historiar o desenvolvimento da disciplina de Lingüística Aplicada (doravante LA) no exterior e também no Brasil.

A finalidade deste trabalho é descrever o crescimento da LA, especialmente no que tange ao ensino de línguas estrangeiras no País frente à realidade socioeconômica no momento. Pretendo dividir este trabalho em duas partes principais. Na primeira, o meu objetivo é traçar o desenvolvimento da LA. Na segunda, resumirei a contribuição brasileira nesta área.

1. O desenvolvimento da LA

Alguns especialistas e pesquisadores na área de estudos da linguagem consideram a LA uma atividade recente, alguns deles atribuem quinze ou talvez vinte anos

1. Trabalho baseado numa comunicação apresentada no Grupo de Trabalho "Lingüística Aplicada: Ensino de Língua Estrangeira" no IX Congresso Internacional da ALFAL, UNICAMP, Campinas, de 6 a 10 de agosto de 1990.

2. Departamento de Lingüística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem – UNICAMP – 13081 – Campinas – SP.

à prática da disciplina. Segundo Pap (1972) a primeira ocorrência do termo "Linguística Aplicada" por ele encontrado data de 1947. Os linguistas Voeglin e Harris (1947) consideram esta disciplina o estudo voltado para o ensino prático, a preparação de dicionários, estudo da criptologia e a elaboração de alfabetos para as diferentes línguas. O trabalho de Haas (1953) representa um momento específico no desenvolvimento da disciplina com ênfase dada à aplicação. Esta especialista faz uma distinção entre as três atividades seguintes: (i) o ensino de línguas, (ii) a aprendizagem de línguas e (iii) a descrição linguística. Outra data que marca a maturidade da disciplina de LA é a de 1948, quando foi publicada pela primeira vez a revista *Language Learning: A Quarterly Journal of Applied Linguistics*.

A referida revista no volume 39, n. 3 de 1989, define LA como "A aplicação de método linguístico e perspectiva filosófica a problemas que geralmente são vistos como fora das preocupações mais estreitas, mais tradicionais da linguística propriamente dita".³ (1989)

Em 1963 inicia-se a publicação da revista *International Review of Applied Linguistics (IRAL)*. Em 1967, o editor da referida revista, o linguista sueco Bertil Malmberg, considera a LA uma ciência nos mesmos moldes da Medicina Aplicada ou da Física Aplicada. Ele comenta com estas palavras:

(...) linguística aplicada como ciência geral significa para mim as teorias e análises daqueles aspectos teóricos de linguagem e de comunicação linguística que são básicas a estas atitudes diferentes. (1967, p. 2)

Courchêne (1981), num estudo do termo "Linguística Aplicada", diz que na história da disciplina existem três períodos ou momentos diferentes, a saber: (i) o período precursor 'pré-científico', (ii) o linguístico (ligado ao trabalho de Bloomfield, 1933), e (iii) o contemporâneo (ligado ao trabalho de Chomsky, 1965).

A meu ver, a LA se encontra, no momento, num outro período, isto é, um quarto período, 'autônomo', não dependente totalmente da linguística, aberto à influência de outros campos. Este período se caracteriza, por um lado, pela Teoria de Aquisição de Segunda Língua (cf. o trabalho de Krashen, 1975, e também de McLaughlin, 1990) e, por outro lado, pelo estudo de interação na sala de aula. (Lier, 1988)

Rodgers (1981) observa que LA inicialmente se referia à aplicação de conhecimentos advindos da ciência linguística, mas na década de 1980 a LA abrange uma gama de interesses, tais como bilingüismo, aquisição de primeira e segunda língua, análise de erros, mensuração e avaliação do ensino, a linguagem dos deficientes auditivos, Sociolinguística, letramento e alfabetização, estudo do discurso oral e escrito, comunicação médico-paciente, tradução, linguagem jurídica e publicitária.

O último período citado por Courchêne (1981) está ligado ao trabalho de Chomsky, e é, de fato, o momento 'áureo' da aplicação deste em LA. Nem todas as aplicações, todavia, foram bem-sucedidas. O próprio Chomsky (1981, 1965) critica as

3. O autor do presente trabalho traduziu este excerto, como vários dos utilizados no decorrer do artigo. (N. E.)

tentativas de ensinar a Teoria Gerativo-Transformacional na escola secundária, citando como exemplo os livros didáticos da autoria de Roberts (1967). Chomsky comenta com estas palavras:

Pensei que o ensino da teoria gerativo-transformacional na escola fosse um tanto quanto duvidoso. O objetivo da série de Roberts era mais ou menos uma questão de ensinar truques formais.⁴ (1964, p. 60)

Uma grande polêmica sobre a utilização ou não da Teoria Gerativo-Transformacional (doravante TG) marca os anos 60 e 70. De um lado, têm-se os adeptos das aplicações desta teoria ao ensino, tais como Ritchie (1967), Kandiah (1970) e R. Lakoff (1969) e, de outro, os que criticam a aplicabilidade da referida teoria, como Lamendella (1969).

Mais recentemente, Slama-Cazacu (1983) também não considera útil para a LA aquelas teorias que encaram a linguagem como (a) uma entidade abstrata divorciada das contingências da realidade humana, (b) uma entidade autônoma (Hjelmslev, 1957), (c) uma teoria ligada a um falante/ouvinte ideal. (Chomsky, 1981, 1965)

Para Slama-Cazacu, o ser humano, o usuário e o aprendiz da linguagem, é o objetivo principal da LA, e esta ênfase no ser humano obriga a um embasamento na psicologia. A autora rejeita a psicolinguística baseada no behaviorismo e também na TG. Esta especialista faz um apelo para uma psicolinguística do tipo chamado por ela de "contextual dinâmico", que "postula que a parte essencial na definição do uso humano da linguagem é comunicação" (p. 268). A referida autora considera improcedente as 'aplicações':

Uma confiança cega nestas teorias lingüísticas levou a nada mais do que frustração para aqueles que tentaram adotar estas elaborações em lingüística aplicada. Mais de uma década se passou antes que, de modo geral, se percebesse que nenhuma teoria lingüística moderna é adequada para a lingüística aplicada e a própria lingüística não é suficiente.

O que é importante no trabalho de Slama-Cazacu (1983) é o fato de ela incluir a Teoria da Aquisição de Segunda Língua dentro da disciplina Psicolinguística. Para muitos indivíduos, a Psicolinguística abrange somente a aquisição da língua materna e não a de segunda ou estrangeira. Muitas vezes o que se inclui (ou o que se exclui) em LA depende de interesses institucionais ou preferências ou até de preconceitos pessoais.

Em certas instituições, o estudo da Aquisição de Linguagem é da alçada de um departamento de lingüística, ao passo que em outros estabelecimentos este estudo se encontra num departamento de psicolinguística. Todavia, quando se trata de Aquisição de Segunda Língua, via de regra, esta área 'pertence' à Lingüística Aplicada.

O mesmo pode ocorrer com as áreas de Análise do Discurso, Lexicologia e Tradução, pois para alguns especialistas estes três campos são áreas 'separadas'; para

4. No prefácio do livro de Roberts (1967), Chomsky tem outra opinião, pois ele elogia a tentativa de aplicar a Teoria Gerativo-Transformacional ao ensino de inglês como língua materna. Trata-se de uma mudança de opinião por parte deste lingüista.

outros, no entanto, elas são 'territórios' da Lingüística e/ou da Lingüística Aplicada. Sem dúvida, os estudos do Discurso na sala de aula são de interesse para a LA e também de interesse teórico para a Lingüística Geral.

Há, todavia, posições contrárias à de Slama-Cazacu. Newmeyer (1982) afirma que existem sete áreas de pesquisa lingüística que demonstram a utilidade da TG, a saber: (i) aquisição da linguagem, (ii) aprendizagem de segunda língua, (iii) variação lingüística, (iv) afasiologia, (v) erros (desvios da fala), (vi) a teoria métrica, (vii) o valor sociopolítico dos modelos de competência. Nem todas as colocações de Newmeyer nos parecem convincentes, pois meras aplicações nem sempre procedem. Muitos dos assuntos acima considerados por Newmeyer, tais como, (a) aquisição da linguagem e (b) variação lingüística, têm embasamentos teóricos e subsídios fora da TG, isto é, nos campos da Psicolingüística e da Sociolingüística respectivamente. Na área de Psicolingüística, tem-se o trabalho de Vygotsky (1978). Frawley e Lantolf (1985) vêem a aquisição e a aprendizagem não em termos da TG mas da ótica do referido psicólogo (ou psicolingüista) russo, ao passo que Preston (1989) vê a própria Sociolingüística como embasamento geral para uma teoria da aquisição de segunda língua.

Cook (1986), todavia, vê uma relação estreita entre a Teoria da Gramática Universal de Chomsky (1981) e a aprendizagem de uma segunda língua. Cook advoga uma "abordagem experimental" para o estudo da aquisição/aprendizagem de segunda língua, por ela definida como aquela que fornece dados "objetivos e quantitativos" para resolver questões específicas, tais como (i) a maneira pela qual falantes multilíngües aprendem uma outra língua e (ii) a aprendizagem de uma determinada estrutura sintática por parte de um determinado aprendiz.

Y. Kachru (1989) examina a LA e o ensino de línguas estrangeiras de uma perspectiva não-ocidental. Ela questiona os paradigmas estabelecidos na área de LA no que diz respeito à aquisição de segunda língua, pois noções como fossilização e interlíngua são vistas a partir de uma norma única, isto é, do ponto de vista das variedades de prestígio da língua inglesa – a britânica e a norte-americana. Um resultado deste preconceito é o fato de que a metodologia da LA e a própria Teoria de Aquisição de Segunda Língua são suspeitas para falantes do Terceiro Mundo, por não considerarem as diferentes variedades institucionalizadas do inglês na Ásia, na África e no Caribe.

B. Kachru (1989) também vê uma importante contribuição da LA no que diz respeito ao estudo das variedades do inglês no mundo. Qual é o papel destas variedades nas diferentes sociedades e a relação destas com as variedades de prestígio dominantes, especificamente, do inglês britânico e do norte-americano? O autor assim comenta:

Não vejo a lingüística aplicada divorciada das preocupações sociais de nosso tempo nem da necessidade de relevância às sociedades em que vivemos.

A publicação de quatro coletâneas na década de 1970 é salutar no campo de LA, pois mostra a importância dada à lingüística geral e à teoria lingüística durante o período. A primeira publicação é *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, de

quatro volumes – os três primeiros, organizados por Allen e Corder (1973), e o quarto, por Allen e Davies (1975, 1974, 1975a). Os outros três livros são: *Topics in Applied Linguistics*, de Wardhaugh (1974), *A survey of Applied Linguistics*, de autoria de Wardhaugh e Brown (1972), e *Explorations in Applied Linguistics*, de Widdowson (1979).

O *Edinburgh Course*, que consta de quatro volumes, fruto do trabalho pioneiro em LA no Reino Unido, acusa os seguintes títulos: *Readings for Applied Linguistics*, (Bloomfield, 1933) (vol. I), *Papers in Applied Linguistics*, (Allen e Davies, 1975) (vol. II), *Techniques in Applied Linguistics* (Allen e Davies, 1974) (vol. III) e *Testing and experimental analysis* (Allen e Davies, 1975a) (vol. IV). Este conjunto de livros contém trabalhos clássicos dos estudos lingüísticos que, de uma forma ou outra, nortearam nos últimos trinta anos a filosofia do ensino de línguas estrangeiras. Limitações de espaço impedem uma descrição pormenorizada dos quatro volumes; vale a pena, todavia, tecer alguns comentários sobre o primeiro. Dividido em sete partes, este volume mostra a ênfase dada na época da publicação à lingüística geral, vista como básica na formação da disciplina. Na primeira seção, intitulada “Várias visões da linguagem”, há trabalhos importantes que contribuíram para o desenvolvimento dos estudos da linguagem e o ensino de línguas, tais como os de Saussure (“*Language: a well-defined object*”), Firth (“*Personality and language in society*”), Skinner (“*Verbal behavior*”) e Chomsky (“*Language and mind*”). A segunda seção, intitulada “Funções da linguagem”, contém artigos verdadeiramente norteadores para a teoria lingüística e o ensino/aprendizagem de línguas, como, à guisa de ilustração, os trabalhos de Abercrombie (“*Paralinguistic communication*”), de Austin (“*Speech acts*”), de Halliday (“*A rich and adaptable instrument*”) e de Jakobson (“*Functions of language*”).

A terceira parte, que tem por título “Variedades da linguagem”, acusa o muito citado artigo “*Variety, dialect and language*”, de Ferguson e Gumperz. Na quarta parte observam-se trabalhos de Whorf, Fish e Carroll, todos voltados para o tema “Linguagem como sistema e símbolo”. Na quinta, que tem por título “Lingüística e o estudo da linguagem”, há trabalhos escritos por vários lingüistas britânicos, por exemplo, Allen e Lyon. A sexta parte deste primeiro volume do *Edinburgh Course in Applied Linguistics* contém artigos de Chomsky, Bloomfield, Hockett e Hjelmslev, todos voltados para o tema “Lingüística como estudo científico”. A última seção tem artigos diretamente ligados à LA de autores tais como Mackey, Halliday, Saporta, Corder e Chomsky, todos discutindo o tema “Lingüística e o Ensino de Línguas”.

O livro *Topics in Applied Linguistics* (Wardhaugh, 1974) evidencia a dependência, na época, da disciplina-fonte, a Lingüística Geral. Dividido em seis capítulos, este livro mostra a relação entre (i) linguagem e lingüística, (ii) lingüística e ortografia, (iii) lingüística e leitura, (iv) lingüística e o ensino de uma segunda língua, (v) lingüística e análise contrastiva, (vi) lingüística e variação lingüística.

O livro *A survey of Applied Linguistics* (Wardhaugh e Brown, 1972) é a terceira antologia publicada na disciplina de Lingüística Aplicada. Com artigos de vários pesquisadores, o texto apresenta trabalhos sobre assuntos e temas tão variados como (i) desenvolvimento lingüístico (Bloom), (ii) ensino de língua nativa (Malmstrom), (iii)

ortografia (Venezky), (iv) leitura (Weber), (v) aprendizagem de segunda língua (Richards), (vi) ensino de segunda língua (Rutherford), (vii) bilingüismo, (viii) dialetologia (Shuy), (ix) linguagem e sociedade (Lakoff), (x) literatura (Freeman), (xi) distúrbios lingüísticos (Whitaker e Whitaker) e (xii) avaliação e mensuração (Oller). Um dos co-organizadores da antologia, H. D. Brown, apresenta como capítulo inicial o texto intitulado "*What is applied linguistics?*". Este autor admite que é muito difícil definir o termo "lingüística aplicada", e assim descreve a disciplina:

A lingüística aplicada tem sido considerada uma subárea da lingüística por várias décadas, e tem sido geralmente interpretada como a aplicação de princípios lingüísticos ou teorias a certos assuntos mais ou menos "práticos". O ensino de línguas estrangeiras e o ensino de leitura, composição e letramento na língua nativa são áreas típicas de aplicação prática. Na tradição britânica, a lingüística aplicada é frequentemente considerada como sinônimo do ensino de línguas. Todavia, as aplicações da lingüística de fato vão muito além das preocupações pedagógicas. Mas o termo permanece irritantemente vago. (1972)

O quarto livro, *Explorations in Applied Linguistics* (Widdowson, 1979), é uma coletânea de artigos da autoria de Widdowson, por ele publicada desde o início da década de 1970. O Autor apresenta algumas de suas reflexões em áreas como Inglês Instrumental e Análise do Discurso. Cabe observar que Widdowson é um dos poucos lingüistas aplicados que considera a presença da literatura, especialmente de poesia, como um "elemento integrativo" no ensino de línguas, um subsídio valioso no desenvolvimento da competência comunicativa.

Widdowson define a disciplina como "(...) *a spectrum of inquiry which extends from theoretical studies of language to classroom practice*" (1979, p. 1). Estas palavras contrastam dramaticamente com a afirmação de Corder (apud Kaplan, 1980), que define a LA nestes termos:

A aplicação de conhecimento lingüístico a algum objeto ou lingüística aplicada, como o seu nome sugere – é uma atividade. Não é um estudo teórico. Ela se aproveita das descobertas dos estudos teóricos. O lingüista aplicado é um usuário ou consumidor, não produtor, de teorias. (1980)

Esta posição foi refutada em muitas ocasiões por vários pesquisadores. A posição de Corder é bastante infeliz, pois nega a possibilidade da disciplina ser teórica. Um dos principais trabalhos de Corder, *Introducing Applied Linguistics* (1973), é uma obra teórica. Pretendo mostrar mais adiante o grau de teorização alcançada pela LA.

Os dois especialistas europeus, a saber, Spillner (1977) e Gottwald (1977), publicam trabalhos importantes nos anos 70 que visam pormenorizar o papel da LA e sua função e relação com a Lingüística. Spillner afirma que muitos lingüistas aplicados têm receio de formular uma 'teoria' desta disciplina porque este termo, *teoria*, é erroneamente considerado como equivalente à lingüística teórica ou a própria teoria elaborada é vista como obstáculo para um trabalho prático; o Autor comenta que ainda é discutível se existe uma disciplina única e coerente intitulada LA ou se a referida disciplina consiste em muitas atividades separadas. O debate sobre a

existência de uma disciplina única ou de um conjunto de disciplinas não é, a meu ver, procedente, pois nenhuma área do saber tem uma única linha de pesquisa. A própria lingüística é formada por uma gama de subáreas e não é surpreendente que a LA seja igual neste aspecto. O autor comenta:

Embora a LA seja aceita como uma disciplina *per se*, não há um consenso geral a respeito do escopo de suas tarefas.

Spillner, no mesmo artigo, também comenta que o termo LA ou "Lingüística Aplicada" não é realmente convincente, pois é facilmente confundido com a aplicação da Lingüística. O referido autor, todavia, define a LA nestes termos:

A LA é aquela disciplina científica orientada para aplicação prática que contribui para a solução de problemas, tarefas e conflitos em todos os campos humanos nos quais a linguagem está envolvida.

Cumprido elencar, a seguir, os onze pontos que caracterizam a disciplina LA apresentados por Spillner (1977):

(i) a LA, pode ser caracterizada por um interesse específico numa área de pesquisa. A finalidade é prática e não é o conhecimento científico em si que é o alvo;

(ii) a LA pode ser caracterizada por uma orientação específica no cerne de suas análises científicas;

(iii) a LA, pode ser caracterizada por sua orientação na aplicação de seus resultados;

(iv) a LA por necessidade, é uma questão de várias disciplinas diferentes. Uma aplicação de categorias lingüísticas puras é impossível sem a ajuda de categorias e métodos não-lingüísticos. Por esse motivo, a parte lingüística da LA deve ser coordenada com outras disciplinas não-lingüísticas;

(v) as línguas vivas são quase exclusivamente os objetos da LA (em contraste com alguns domínios da lingüística teórica). Na maior parte dos casos, é questão de uma única língua ou de um número reduzido de línguas;

(vi) a LA trata principalmente da função comunicativa da linguagem;

(vii) a LA, antes de tudo, lida com o estado atual e projetivo da linguagem. Deste modo, LA ora é a análise de dados lingüísticos atuais, ora a modificação iminente dos mesmos (e. g. a aquisição da linguagem, terapia da fala, planejamento lingüístico) que é objetivo da disciplina. Em geral, reflexões históricas são de importância secundária;

(viii) na área de Lingüística Aplicada a preocupação com o caráter performativo da atividade lingüística é dominante;

(ix) a LA é caracterizada por uma relação especial entre atividades teóricas e empíricas;

(x) a LA é caracterizada por problemas específicos no que diz respeito à relação entre teoria e prática e a transferência em muitas etapas dos métodos e resultados envolvidos nela;

(xi) como questão de princípio a LA é aberta a novos temas e possibilidades de aplicação. Quanto aos problemas científicos tratados, a LA é uma disciplina aberta.

Spillner considera a LA como um campo de pesquisa interdisciplinar e sugere a seguinte representação (Figura 1) para o relacionamento dos vários componentes envolvidos no funcionamento da disciplina:

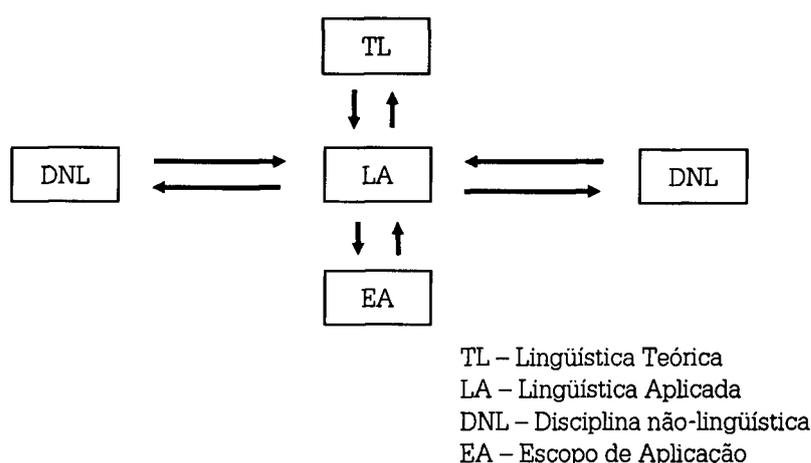


FIGURA 1 – Retirado de Spillner (1977).

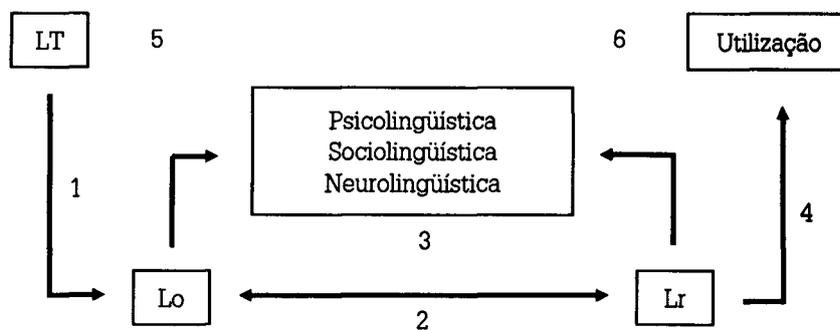
Cumprir fazer algumas ressalvas a respeito das colocações de Spillner. Quanto ao ponto (i) o Autor diz que a LA, cuja finalidade é prática, não tem como alvo o “conhecimento científico em si”. A palavra ‘prática’ não deve ser entendida como banal ou simples. Creio que tanto a Linguística Geral quanto a LA têm por objetivo o crescimento do conhecimento ‘científico’ em todas as suas áreas de interesse. Por exemplo, as teorias de Aquisição de Segunda Língua, uma subárea importante da LA, podem contribuir muito para os estudos da linguagem.

No que diz respeito ao ponto (ix), é preciso esclarecer qual é a relação entre as atividades teóricas e as empíricas. O que é uma atividade empírica? Estas não podem ser teóricas? A dicotomia “linguística pura” (Linguística Teórica ou Linguística Geral) e “linguística aplicada” não é feliz, pois dá a impressão de que a segunda não é teórica ou que não pode ser teórica.

Outra tentativa de explicitar os níveis de aplicação da LA se observa no artigo de Gottwald (1977); este autor faz um apelo para a autonomia da própria disciplina. Gottwald assim comenta:

Normalmente o estudo da aplicação e a aplicabilidade das ciências constitui um ramo autônomo de conhecimento. Disciplinas intermediárias têm de ser estabelecidas entre teoria e aplicação prática.

O referido autor apresenta uma esquematização que ilustra o modelo típico de LA que caracteriza a década de 1970 a 1980.



Lo – A linguagem como objeto bem definido da teoria lingüística.
 Lr – A linguagem como fenômeno observável no comportamento comunicativo.
 LT – Teoria Lingüística.

FIGURA 2 – Retirado de Gottwald (1977).

Observa-se que, nos dois modelos apresentados, o papel da lingüística é central. O modelo proposto por Gottwald especifica três disciplinas, Psicolingüística, Sociolingüística e Neurolingüística, que contribuem para a disciplina, ao passo que no modelo de Spillner nenhuma disciplina não-lingüística é especificada.

A década de 1980 inicia-se com a publicação do volume *On the scope of Applied Linguistics* (1980), coletânea organizada por Kaplan na qual vários especialistas apresentam definições a respeito do termo "lingüística aplicada". O que parece caracterizar o volume é uma visão da LA como tendo uma função mediadora entre a lingüística teórica e a prática. Buckingham e Eskey (1980), no mesmo volume, citam Anthony, que observa que um obstáculo para uma definição de LA é a consideração deste termo como uma espécie de antônimo de lingüística. Para Anthony (1980), a própria LA é parte da Lingüística Geral. Segundo o referido autor, a LA é

aquela porção do conjunto de conhecimento acumulado chamado Lingüística que os pesquisadores de uma disciplina diferente acham útil no exercício de seu trabalho. Ela é, assim, uma parte da lingüística, mas que varia, dependendo das necessidades de outras disciplinas à qual é aplicada.

Um livro importante publicado na década de 80 é *Directions in Applied Linguistics*, de Crystal (1981). A visão de LA por parte deste autor é uma das mais abrangentes, pois ele inclui trabalhos sobre distúrbios lingüísticos, leitura, tradução, estilística e literatura. O lingüista britânico aponta os caminhos para a LA que estão norteando a disciplina na década atual. Na introdução ao livro publicado em 1981, o Autor assim comenta:

Muito poucas descrições do comportamento lingüístico de alunos, pacientes, usuários de dicionários, leitores de traduções etc. têm sido realizadas em forma de relatos a respeito do que estes indivíduos fazem quando envolvidos na tarefa de utilização da linguagem.

Durante a década de 80 observa-se cada vez mais na literatura especializada uma crítica às aplicações da lingüística, chamada popularmente 'apliquês', isto é, a busca de recursos dentro da lingüística para a mera aplicação mecânica ao ensino. As aplicações de conhecimentos advindos da Teoria Gerativo-Transformacional ao ensino nem sempre foram bem-sucedidas, especialmente exercícios do tipo de montar árvores ou postular estruturas profundas. Spolsky (1990) critica os lingüistas da década de 60 e de 70 por terem vendido aos professores de línguas os exercícios estruturais ou *pattern drills*. Um contra-argumento à afirmação de Spolsky é a observação de Levy (s.d.) de que o exercício estrutural não é uma técnica 'nova', pois ela foi utilizada no século XVI – segundo este autor, há exemplos usados na *Colloquia* de Erasmo para o ensino de línguas. Discordo de Spolsky em parte, pois nenhuma pesquisa mostra se os referidos exercícios facilitam ou não a aprendizagem. Concordo com as críticas feitas ao método audiolingual por sua ênfase na estrutura e pela falta de atividades relativamente comunicativas. Não tenho conhecimento de uma pesquisa empírica que mostre que não houve com o método audiolingual nenhuma aprendizagem da língua estrangeira. Quantos alunos estudaram com o livro didático, usado nos anos 60, *English 900*? Não se deve esquecer que alguns que estudaram através do método audiolingual aprenderam a língua estrangeira; muitos professores que utilizam o método (abordagem)⁵ comunicativo hoje em dia aprenderam a língua estrangeira por via do audiolingualismo. Não nego, todavia, as limitações deste método. O papel de repetição e memorização na aprendizagem precisa ser examinado mais a fundo. A literatura especializada sobre o papel das estratégias cognitivas e metacognitivas na aprendizagem parece mostrar que o papel da memória e a utilização da repetição por parte da aprendizagem não deve ser totalmente descartada como fator importante no ensino/aprendizagem de línguas. De todo modo, a busca do método ideal no ensino de línguas é quimérica, segundo Prabhu (1990), pois diferentes métodos são "melhores" ou mais adequados para diferentes situações de ensino e a idéia de um método bom ou mau não procede.

Sem dúvida, várias aplicações da Lingüística feitas nas décadas de 70 e de 80 não foram procedentes, mas é bom lembrar que a inclusão de descrições advindas de

5. Não faço aqui distinção entre método e abordagem. (N. A.)

análises lingüísticas da gramática inglesa nos moldes da Teoria Gerativo-Transformacional enriqueceu as apresentações da gramática do ponto de vista pedagógico. Dois exemplos felizes da utilização de conhecimentos advindos são as gramáticas pedagógicas *Modern English*, de Rutherford (1975), e *The grammar book*, de Celce Murcia e Larsen-Freeman (1983).

Outro ponto de debate na área de LA é o discurso sobre a cientificidade da disciplina. O lingüista aplicado Robert Lado usa o termo 'ciência' como parte do título do seu livro *Language teaching: a scientific approach* (1957). Provavelmente todas as disciplinas apelam para o uso da palavra 'ciência', pois o termo proporciona respeitabilidade, *status*, poder econômico e legitimidade dentro e fora do mundo acadêmico. A mesma preocupação com o termo se detecta numa das disciplinas-fontes da LA: a própria Lingüística, onde houve, não muito tempo atrás, um debate bastante acirrado entre Gray (1981) e Hall (1981). Segundo Gray, alguns lingüistas norte-americanos usam o termo 'ciência' no sentido forte com a finalidade de excluir correntes ou abordagens que não agradam. Desta forma não são consideradas 'científicas' abordagens lingüísticas que prescindem de dados formais ou 'empíricos'. Estudos lingüísticos que reconhecem a natureza social e histórica da linguagem são devidamente excluídos. Gray refere-se especificamente à obra por ele escrita, intitulada *The grammatical foundations of rhetoric: discourse analysis*, trabalho esse rejeitado pelo estabelecimento lingüístico oficial norte-americano por ser "intuitivo, *ad hoc*, prescritivo – numa palavra, não científico".

Segundo Williams (1973), o termo 'ciência' se origina do latim com o significado de conhecimento ou sabedoria em geral. Shakespeare utiliza a palavra com este sentido:

... *Hath not in nature mysterie more science than I have in this ring. (All's Well That Ends Well, V, iii)*

Até o século XIX, a palavra 'ciência' mantém o significado de conhecimento geral, por exemplo, "*those seeds of science call'd his ABC*" (Cowper, 1781) e "*no science, except reading, writing and arithmetic*" (Godwin, 1794). Mas no decorrer do tempo, outros significados começaram a competir com o significado original. Observa-se que a palavra 'científico' desenvolveu o significado de rigor metodológico, prova a ser demonstrada num argumento. As expressões "método científico" e "verdade científica" tornam-se termos especializados das ciências naturais, como a Física, a Química e a Biologia. O que pode conferir cientificidade à LA é a sua postura especulativa sobre problemas pertinentes ao ensino/aprendizagem com a utilização de métodos qualitativos e/ou quantitativos.

Outro grande debate na Lingüística que se vê refletido na LA é a polêmica sobre a definição ou a própria atuação da Lingüística. O que é considerado como parte da Lingüística e o que está fora do âmbito desta disciplina? Pode-se fazer a mesma pergunta no que diz respeito à LA.

Quanto à Lingüística, Fillmore (1984) diz que alguns lingüistas preferem fazer um círculo pequeno delimitando a área de atuação do lingüista a determinados

assuntos. Mas, ainda segundo Fillmore, há outros lingüistas que preferem fazer um círculo maior, possibilitando o estudo de temas e assuntos não permitidos ou "não autorizados" na visão restrita da Lingüística. O lingüista compara a linguagem humana com uma casa enorme, repleta de quartos ou "espaços" que precisam ser pesquisados. Ele descreve este 'domicílio' com as seguintes palavras:

A casa da linguagem em que moramos é uma residência grande com muitos quartos. Nós não sabemos ainda quantos quartos nós temos ou exatamente de que tipos de móveis precisaremos. Até a casa estar completamente conhecida e mobiliada, nós devemos ser tolerantes para com os planos concorrentes para mobiliar o pequeno número de quartos nos quais passamos a maior parte de nosso tempo como moradores.

McCawley (1982) também observa que o próprio lingüista, em certos casos, nem sempre sabe definir a disciplina:

Não preste atenção às colocações do lingüista a respeito do que é o conteúdo da lingüística, pois os lingüistas não levam em consideração suas próprias afirmações a respeito do que o é.

Outro tema que recebe muita atenção é a interdisciplinaridade da LA. Vimos que Spillner (1977) e Gottwald (1977) e incluem disciplinas não-lingüísticas nos seus respectivos modelos (Figuras 1 e 2) de LA. Sharwood-Smith (1981) considera a Lingüística a disciplina-base para a LA, mas sugere que se recorra à Psicologia, especialmente à Psicologia Cognitiva, para uma busca, nas palavras dele, de uma 'transfusão'.

É bom levar em conta que nenhuma disciplina é independente ou isolada das outras; todas têm ligações e relações entre si. O termo 'interdisciplinaridades' é, no meu entender, outra *buzzword*, uma palavra na moda. Que a LA tenha várias disciplinas-fontes é, sem dúvida, salutar e enriquecedor. As disciplinas-fontes que realmente seriam consultadas por parte do lingüista aplicado dependem muito do assunto ou do tema de que ele está tratando. Se for questão da análise de dificuldades de pronúncia por parte de imigrantes ou operários turcos na Alemanha, o lingüista aplicado provavelmente recorrerá à Fonética/Fonologia. Por outro lado, se for questão de identificar dificuldades de leitura, subsídios teóricos podem ser procurados na Psicologia, na Pedagogia e na própria área da leitura. Por exemplo, num trabalho de Carrell, Pharis e Liberto (s.d.), artigo esse que versa sobre a possibilidade de utilizar estratégias para treinamento de aprendizagem em leitura em inglês como segunda língua, a bibliografia predominante pertence ao campo da leitura, Pedagogia e Psicologia Educacional. As revistas citadas no referido artigo são: *The Reading Teacher*, *Journal of Reading*, *Applied Psychological Measurement* e *Communication and Cognition*. Gomes de Matos (1990) afirma que a LA ainda está dependente demais da Lingüística. Serrani (1990) prefere considerar a LA como 'transdisciplinária' e acrescenta que "o objetivo do estudo *atravessa* as fronteiras das disciplinas, as quais não participam aditivamente, como meras fornecedoras de subsídios, mas cujos campos são, por sua vez, problematizados nesse cruzamento" (p. 41, grifo da autora).

Para Fish (1989) é difícil e até impossível ser interdisciplinar. Segundo este autor, os estudos interdisciplinares não devem permitir a criação de divisas ou fronteiras entre as disciplinas. Para este autor a interdisciplinaridade obriga os estudiosos a atravessar fronteiras e, ao mesmo tempo, este cruzamento de fronteiras é um ataque contra o "edifício" de hierarquia e poder que estas divisas refletem e mantêm. As disciplinas, segundo Fish, "emergem na maré de uma construção política do campo de conhecimento" ; segundo o referido escritor, é impossível 'fazer' estudos interdisciplinares, isto é, *being interdisciplinary is so very hard to do*.

Cumpra observar que colocações semelhantes às de Fish se observam na área de LA. Segundo Pennycook (1989), o campo de LA, particularmente o ensino de língua inglesa, não escapa de ideologias e influências políticas. A escolha de métodos e a organização do currículo na área de ensino de língua estrangeira são construídas por pessoas que têm interesse em manter as linhas que protegem a sua autoridade e influência. O autor argumenta que é ingênuo pensar que especialistas nestas áreas agem com "uma pureza de motivos". Todo conhecimento é "interesseiro". As descobertas são sempre filtradas por necessidades sociais e educacionais; as teorias que satisfazem numa determinada situação ou contexto são devidamente 'comprovadas'.

A década de 1990 traz a apresentação de ainda mais uma revista na área, intitulada *International Journal of Applied Linguistics* (1991). Os organizadores justificam a publicação de outra revista pelo fato de que a LA tem-se ampliado bastante, por um lado, graças à influência e estímulo dos Congressos Mundiais de AILA (*L'Association Internationale de Linguistique Appliquée*) e, por outro lado, ao surgimento de novas revistas, tais como *Second Language Acquisition*, que se limitam a interesses específicos numa subárea de LA, Aquisição de Segunda Língua. Por estes motivos, a nova revista visa abrir espaço onde "vozes e interesses de todas as diferentes partes da lingüística aplicada podem ser estudados". Cumpra observar que o objeto e a meta desta nova publicação é incentivar o desenvolvimento de ainda novas subáreas dentro da LA.

Muito salutar para os estudiosos em todos os campos da LA é o aparecimento nesta nova década da série intitulada *Cambridge Applied Linguistics*, organizada por Long e Richards. A referida série consta no momento de onze títulos diferentes sobre temas diversos, tais como aprendizagem de línguas e surdez, planejamento de cursos, leitura e transferência lingüística.⁶

6. Os trabalhos norteadores são, a saber: organizada por M. Long e J. C. Richards, a série *Cambridge Applied Linguistics* tem os seguintes volumes: J. C. Alderson e A. Benetta (Orgs.), *Evaluating second language education*; P. L. Carrell et al. (Orgs.), *Interactive approaches to second language reading*; C. Chaudron, *Second language classrooms: research on teaching and learning*; S. M. Gass e J. Schachter, *Linguistic perspective on second language acquisition*; B. Harley et al. *The development of second language proficiency*; R. K. Johnson (Org.), *The second language curriculum*; B. Kroll, (Org.), *Second language Writing*; D. Nunan, *The learner-centered Curriculum*; T. Odlin, *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*; M. Strong, *Language development and deafness*; J. Swales, *Genre Analysis*.

O ano de 1992 marca a publicação de mais uma antologia de artigos sobre LA. O volume *Introduction to Applied Linguistics*, organizado por Grabe e Kaplan (1992), apresenta, entre artigos escritos por um grande número de lingüistas aplicados – tais como Strevens, Morley, Savignon, Davies, Judd, Biber –, um artigo de grande importância intitulado “*Becoming and Applied Linguist*”. Os autores Grabe e Kaplan sugerem um currículo em nível de pós-graduação, especificamente de doutorado, que não respeita “as divisas acadêmicas atuais”. O programa de estudos propostos visa às seguintes áreas de conhecimentos:

- A – Lingüística
 - 1. Básico
 - 2. Formal
 - 3. Educacional
- B – Linguagem e Mente
- C – Linguagem e Sociedade
- D – Letramento e Instrumento
 - 1. Básico
 - 2. Quantitativo
 - 3. Informática

Apesar da falta de pesquisa qualitativa em (D), a taxionomia de conhecimento merece análise, sujeita, naturalmente, a modificações em diferentes partes do mundo.

Feita esta descrição a respeito da LA nos últimos 40 anos, passo a tecer comentários sobre o segundo tema deste trabalho, especificamente, a atuação brasileira na disciplina.

2. A contribuição brasileira para a área de LA

A LA acompanha a implantação da Lingüística nas faculdades e universidades do País. Uma das primeiras pessoas a comentar a utilidade da teoria lingüística é Rodrigues (1966), que considera a LA como “todo trabalho de aplicação daqueles conhecimentos à resolução de problemas práticos ou de problemas de outras ciências” (p. 1). Na década de 70 estabelecem-se os primeiros programas de pós-graduação em Lingüística, Lingüística Aplicada e Letras no Brasil. Este país é provavelmente um dos mais privilegiados da América Latina por ter um grande número de programas de pós-graduação. Durante os vinte anos que passaram desde a fundação dos primeiros programas, tem-se neste momento uma produção bastante rica em forma de teses e dissertações. A fim de mostrar o que se tem feito, apresentarei a seguir, no Quadro 1, uma relação de algumas pesquisas na área. Peço desculpas aos leitores deste artigo

por não incluir todos os trabalhos existentes no campo. Obviamente, limitações de espaço permitem somente uma mostra da produção científica nesta área. Também devido ao fato de o meu tema restringir-se à área de Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil, ocorre aqui certa seleção natural.

Quadro 1 – Relação parcial de teses e dissertações na área de Linguística Aplicada: o Ensino de Língua Estrangeira nas Escolas Brasileiras e Ensino/Aprendizagem de LE

a) Dissertações de mestrado

- (i) D. N. Martins da Costa, "A língua estrangeira na escola de 1^o grau: o aspecto formativo" (PUC-SP), 1986.
- (ii) A. M. Zilles Gonçalves, "Escola do livro-texto de língua estrangeira – contribuição lingüística" (UFRS), 1980.
- (iii) V. J. Leffa, "A study on the teaching of English for reading purposes in the secondary school" (UFSC), 1979.
- (iv) A. G. Barbosa, "O ensino de inglês nas Escolas Públicas do Recife – uma contextualização duvidosa" (UFPE), 1989.
- (v) H. M. de L. Bastos, "Pushing the boat from within: an analysis of historical and sociocultural factors in EFLT" (UFMG), 1988.
- (vi) M. A. C. M. B. da Silva, "Estudo diacrônico de livros brasileiros para ensino do inglês: grau de atualização frente às correntes metodológicas" (PUC-SP), 1988.
- (vii) F. R. de Araújo, "Attitudes, motivation and FL learning: research conducted at the Federal University of Paraíba" (UFPB), 1981.
- (viii) M. R. M. Figueiredo, "O avesso do bom aprendiz: uma tentativa de intervenção sistemática no processo de aprendizagem de L₂" (UNICAMP), 1989.
- (ix) E. P. N. Taddei, "A razão do ser da língua inglesa na Escola Pública de 1^o Grau: teoria, metas, objetivos e avaliação de uma experiência" (PUC-SP), 1990.

b) Teses de doutoramento

- (i) A. M. Baltra, "Reading for academic purposes: an eclectic exploration into reading theories and practical classroom application" (PUC-SP), 1982.
- (ii) F. G. de Matos, "A influência de princípios de lingüística em manuais para professores de Inglês como língua estrangeira" (PUC-SP), 1977.
- (iii) H. Collins, "Compreensão oral: um estudo em língua estrangeira" (PUC-SP), 1990.
- (iv) R. M. Cruse, "O protocolo verbal na análise das estratégias comunicativas de produção: um estudo empírico" (PUC-SP), 1989.

c) Teses de doutoramento (fora do Brasil)

- (i) L. P. M. Lopes, "Discourse analysis and syllabus design: an approach to the teaching of reading" (University of London), 1986.

- (ii) J. C. P. de Almeida Filho, "The interplay of cohesion and coherence in native and non-native written academic discourse" (Georgetown University), 1984.
- (iii) M. C. Cavalcanti, "The pragmatics of foreign language readers – text interaction: key lexical items as source of potential reading problems" (University of Lancaster), 1983.
- (iv) M. I. do C. Tillo, "Teachers and pupils' attitudes towards the teaching of English in Brazil: a case study in Paraná" (University of London), 1979.
- (v) D. Braga, "Critical reading: a sociocognitive approach to selective forces in reading" (University of London), 1990.
- (vi) K. E. Nelson, "A study of the spread of English through the application of foreign language planning: a sociolinguistic survey of English language attitudes, uses and needs among brazilian university students" (Tulane University), 1985.

A contribuição brasileira para a LA é bastante rica e realmente merece um artigo separado. Um dos pioneiros da LA no Brasil é, sem dúvida, Gomes de Matos, que tem contribuído muitíssimo para a divulgação e desenvolvimento desta área no País. Na qualidade de diretor do Centro de Lingüística Aplicada do Instituto de Idiomas Yázigí, o referido professor, em conjunto com uma equipe de docentes, elaborou vários cursos de línguas, entre eles o conceituado *Conversational English Program for Adults*. Este curso recebeu os seguintes comentários de Kleiman:

Este curso, todavia, elimina variáveis que têm freqüentemente impedido o sucesso: os exercícios estruturais pseudocomunicativos mecânicos e métodos inflexíveis e técnicas. (1979)

Entre muitos trabalhos de Gomes de Matos que mostram o crescimento da LA no Brasil, se tem o artigo *From Minus to Plus: Reading Education in Brazil*, um trabalho que mapeia o interesse crescente nos estudos sobre leitura nos últimos vinte anos no País. (s.d.)

Outra pesquisadora que marca a LA no Brasil é Celani, fundadora do primeiro programa de pós-graduação do País. Atuante, em particular, na área do ensino de inglês, esta lingüista aplicada tem elaborado através dos anos um grande número de trabalhos importantes que contribuíram para a fixação de diretrizes referentes ao ensino de língua estrangeira no Brasil.⁷ Um dos trabalhos mais importantes sob a ótica da realidade brasileira é *The brazilian ESP Project: an evaluation*. (1988)

Nos últimos anos há vários trabalhos que visam explicitar uma definição de LA para um público que não conhece suficientemente a natureza da disciplina. Cavalcanti (1986) se refere ao "falso equacionamento da LA com a aplicação de teorias lingüísticas". Mostrei na primeira parte as dificuldades com algumas das "aplicações". A meu ver, todavia, o período de aplicação de teorias lingüísticas foi realmente neces-

7. Dois trabalhos desta ordem são: M. A. A. Celani, "Uma abordagem centrada no aluno para os cursos de Letras" e "Considerações sobre a disciplina 'Prática de Ensino de Inglês' nos cursos de licenciatura", *Cadernos PUC/EDUC*, v. 17, org. M. A. A. Celani. São Paulo: EDUC, 1984.

sário no início da disciplina. O período de aplicações e o entusiasmo com novas teorias lingüísticas podem ser vistos como uma passagem ou momento no desenvolvimento da LA. Apesar dos excessos e fracassos do método audiolingual, o estruturalismo contribuiu para a Teoria de Ensino de Línguas; alguns exemplos concretos desta contribuição são: o ensino de fonética e fonologia, a análise contrastiva⁸ e a elaboração de dicionários de aprendizes. O trabalho de Hornby (1962) na área de lexicografia não deve ser esquecido num relato da história de ensino de línguas.

Hoyos-Andrade (1987), numa crítica às colocações de Cavalcanti (1986), comenta que essa autora dá a impressão que a LA “não é bem nem lingüística nem aplicada” (p. 6). Spillner (1977), entre outros, também se mostra preocupado com a ambigüidade do termo LA. Cumpre, todavia, lembrar que a Lingüística Geral é uma das disciplinas básicas da LA, mas há muitas outras, tais como Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Antropologia e Estatística. Cavalcanti está realmente preocupada com as aplicações nem sempre felizes da lingüística, isto é, com o ‘apliquês’, em particular, as tentativas de ‘aplicar’ diretamente a Teoria Gerativo-Transformacional ao ensino de línguas.

Bohn (1988), num artigo excelente em que apresenta uma descrição pormenorizada do campo da LA, descreve os rumos desta disciplina para os anos 90 no Brasil. Segundo ele,

a auto-determinação da LA, como ciência, depende da capacidade de os lingüistas aplicados integrarem os princípios de lingüística teórica e das outras ciências alimentadoras, desenvolverem uma metodologia e estabelecerem princípios próprios que a diferenciem das outras ciências.

É justamente o desenvolvimento de uma metodologia e o estabelecimento de princípios próprios aos quais Bohn se refere que são o alvo central do trabalho de Cavalcanti.

O artigo de Cavalcanti (1986) é importante porque reflete o ponto de vista de muitos lingüistas aplicados brasileiros, no momento, a respeito da disciplina – uma visão da LA como um campo não subordinado a determinadas disciplinas, livre de aplicações *ad hoc*, nem sempre procedentes. A autora resume o campo nestes termos:

Vejo o seu foco de ação como sendo a interação face a face (conversação) ou ouvido-a-ouvido (conversação telefônica) e a interação à distância mediada pelo texto.

Esta visão de fato corre o risco de excluir alguns dos trabalhos em LA apresentados nos Congressos de AILA. Moita Lopes (1990), por exemplo, considera que a definição da LA baseada no que se apresenta nos Congressos de AILA é abrangente demais e “pouco esclarecedora”.

8. O livro de R. Lado *Linguistics across cultures: Applied Linguistics for language teachers*. (Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1957) foi traduzido para o português com o título *Introdução à Lingüística Aplicada*, tradução infeliz, a meu ver, pois o título em português dá a impressão de que Lingüística Aplicada é equivalente à análise contrastiva e o ensino de línguas estrangeiras. O campo, como tentei mostrar acima, é muito mais abrangente. Para um apanhado geral de LA e o ensino de português como língua pátria, consulte Schmitz (1991).

O autor considera necessário um trabalho no contexto brasileiro sobre LA para esclarecer "o(s) paradigma(s) sob o(s) qual(is) atua(m)", isto é, com o intuito de "refinar modos de se realizar pesquisas em LA". Moita Lopes, de fato, especifica os novos rumos da LA no País – segundo este lingüista aplicado, as pesquisas na área se assemelham às pesquisas feitas nas ciências em geral. Procedente é o comentário baseado numa colocação de van Lier (1988) de que a LA possa contribuir para os estudos da linguagem em geral, isto é, no que diz respeito às maneiras em que os indivíduos aprendem as L_1 e as L_2 . Creio que as várias hipóteses levantadas no campo de Aquisição de Segunda Língua, por exemplo, estão contribuindo para um conhecimento mais aprofundado do comportamento lingüístico do ser humano. Moita Lopes considera importante para o progresso da LA o desenvolvimento de pesquisas qualitativas de tipo etnográfico e interpretativo. Outros preferem pesquisas paramétricas ou quantitativas (cf. Cook, 1986). De todo modo, a variedade de metodologias de pesquisa é benéfica para a LA. (cf. Chaudron, *Second Language Classroom: Research on Teaching and Learning*)

Almeida Filho (1990), outro lingüista aplicado brasileiro preocupado com o papel da LA no País, afirma que a disciplina "está apenas se iniciando no Brasil". Para ele, nenhuma disciplina confere cientificidade à LA, mas acrescenta que a LA está "visceralmente ligada à pesquisa científica para evoluir no terreno teórico". Preocupado com as rivalidades institucionais que ocorrem no mundo acadêmico, Almeida Filho observa que o lingüista aplicado não deve sentir-se inadequado por não ter um conhecimento especializado de Lingüística, pois o problema desaparece se ele tiver um conhecimento específico dessa ciência-fonte em conjunto com outras ciências 'contribuintes'. A mescla de conhecimentos depende do problema que se estuda no momento.

Almeida Filho observa muito bem que um estudo teórico sobre topicalização e ordem frasal em português da autoria de Pontes (1986) tem grande relevância para o ensino desta língua; todavia, os dados apresentados precisam ser 'traduzidos', isto é, encaminhados para a solução de um problema prático específico e apresentado em material didático.

Preocupada com o espaço político-acadêmico que a LA precisa conquistar para desenvolver seu trabalho no Brasil, Kleiman (1990) considera imprescindível o aumento do número de pesquisas na área de língua materna, área essa ainda carente de teses e dissertações. Os objetivos ou linhas de pesquisa de LA para esta lingüista aplicada são (i) estudos sobre o processo de aprender, (ii) questões relativas à interação em estabelecimentos de ensino, (iii) questões que decorrem do insucesso com respeito à alfabetização e a letramento e (iv) ensino bilíngüe.

Em 1988 foi publicada a primeira coletânea de artigos escritos por especialistas brasileiros ou estrangeiros residentes no País. Intitulado *Tópicos de Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras* e organizado por H. Bohn e P. Vandresen (1988), o referido volume contém 17 artigos voltados para diferentes aspectos de LA, tais como: "Análise contrastiva", "Aquisição de Segunda Língua", "Leitura", "Com-

preensão da linguagem escrita", "Avaliação de materiais" e "Metodologia de Ensino de Línguas". Os organizadores apresentam "questões para debate" para todos os artigos do livro. Este é um dos muitos pontos positivos desta obra que a torna de grande utilidade para cursos de graduação, extensão e especialização.

Cabe observar que existem três outras fontes brasileiras importantes em LA: as revistas *Trabalhos em Lingüística Aplicada* (DLA, IEL, UNICAMP), *The Specialist* (PUC-SP) e DELTA (ABRALIN), revista de excelente nível onde se publicam também artigos nesta área.

Feitos os meus comentários a respeito da contribuição brasileira para a LA, concluo que a disciplina está desenvolvendo um conjunto de conhecimentos pertinentes para a reforma de ensino de línguas e para a mudança da visão do próprio professor de seu papel na sala de aula. Pormenorizando este ponto, observa-se, em primeiro lugar, o trabalho feito sobre introspecção no ensino nos moldes de Faerch e Kasper e, em segundo lugar, a pesquisa realizada sobre o discurso na sala de aula conforme as propostas de Allwright e, finalmente, a pesquisa etnográfica formulada por Erickson.⁹ Nesta década, esperamos ter trabalhos originais de lingüistas aplicados brasileiros voltados, nos moldes de Cavalcanti e Moita Lopes (1990), para uma verdadeira reorganização do ensino de línguas e de treinamento de professores no País.

SCHMITZ, J. R. Applied linguistics and the teaching of second languages in Brazil. *Alfa*, São Paulo, v. 36, p. 213-236, 1992.

- **ABSTRACT:** *The purposes of this paper is to present a survey of studies in Applied Linguistics and Language Teaching in the world and also in Brazil. The author concludes that the discipline is developing many lines of research with contributions in the area of teaching/learning foreign language in addition to other areas such as mother tongue instruction, bilingual education, translation and literacy. In the course of this paper the state of the art of Applied Linguistics is highlighted in Brazil; this area is reaching maturity after some 20 years of activity.*
- **KEYWORDS:** *Applied Linguistics; Generative Transformation Theory; language learning; fossilization; interlanguage; contrastive analysis; acquisition.*

9. Os trabalhos norteadores são: D. Allwright, *Strategies in the language classroom*. London: Longman, 1988; C. Faerch e G. Kasper. *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 1983; F. Erickson. "What makes School Ethnography. 'Ethnography'?" *Anthropology and Education*, v. 5, n. 1, Spring 1984, p. 51-66.

Referências bibliográficas

- ALLEN, J. P. B., CORDER, S. P. (Org.) *Reading for Applied Linguistics*. London: Oxford University Press, 1973. v. 1.
- ALLEN, J. P. B., DAVIES, A. (Org.) *Papers in Applied Linguistics*. London: Oxford University Press, 1975. v. 2.
- _____. *Techniques in Applied Linguistics*. London: Oxford University Press, 1974. v. 3.
- _____. *Testing and experimental methods*. London: Oxford University Press, 1975a.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de compreender Linguística Aplicada. 1990. (Manuscrito)
- ANTHONY, E. M. Toward a redefinition of Applied Linguistics. In: Kaplan, R. (Org.). *On the scope of Applied Linguistics*. Rowley: Newbury House, 1980.
- BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1933.
- BOHN, H., VANDRESEN, P. (Org.) *Tópicos de Linguística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.
- BUCKINGHAM, T., ESKEY, D. E. Toward a definition of Applied Linguistics. In: KAPLAN, R. (Org.) *On scope of Applied Linguistics*. Rowley: Newbury House, 1980.
- CARREL, P. L., PHARIS, B. G., LIBERTO, J. C. Metacognitive strategy training for ESL reading. *TESOL Quarterly*, v. 23, n. 4, p. 19. s.d.
- CAVALCANTI, M. C., MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro, Ms. x ENPULI, 1990.
- CAVALCANTI, M. C., A propósito da Linguística Aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 7, p. 5-12, 1986.
- CELANI, M. A. A. et al. *The brazilian ESP Project: an evaluation*. São Paulo, EDUC, 1988.
- CELCE MURCIA, M., LARSEN-FREEMAN, D. *The grammar book: an ESL/EFL teacher's course*. Cambridge: Newbury House, 1983.
- CHOMSKY, N. *Noam Chomsky on the generative enterprise: a discussion with Riny Huybregts and Henk van Riemsdijk*. Dordrecht: Foris Publications, 1981.
- CHOMSKY, N. *Introduction to Paul Roberts english syntax*. New York: Harcourt Brace and World, 1964.
- CHOMSKY, N. *Aspects of a Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965.
- COOK, V. *Experimental approaches to second language learning*. Oxford: Pergamon Institute of English, 1986.
- CORDER, S. P. *Introducing Applied Linguistics*. Essex: Penguin, 1973.
- COURCHÊNE, R. The history of the term applied in Applied Linguistics. In: CONGRÉS DE L'ASSOCIATION INTERNATIONALE DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE, 1981, Quebec. Actes... Quebec: Les Presses de l'Université Laval, 1981.
- CRYSTAL, D. *Directions in Applied Linguistics*. New York: Academic Press, 1981.
- FILLMORE, C. J. Some thoughts on the boundaries and components of linguistics. In: BEVER, T. G., CARROLL, J. M., MILLER, L. A. (Org.) *Talking minds: the study of the cognitive sciences*. Cambridge: MIT Press, 1984.

- FISH, S. Being interdisciplinary is so very hard to do. *PMLA*, 1989.
- FRAWLEY, W. E., LANTOLF, J. Second language discourse: a Vygotskyan perspective. *Applied Linguistics*, v. 6, n. 1, p. 19-44, Spring 1985.
- GOMES DE MATOS, F. From minus to plus: reading education in Brazil. In: ELER, W., HLADCZCEK, J. (Org.) *International handbook of reading education*. New York: Greenwood Press. (No prelo)
- _____. Sociopolitical views of Applied Linguistics. *Issues in Applied Linguistics*. Los Angeles, dec. 1990.
- GOTTWALD, K. Applicational levels in Applied Linguistics. *IRAL*, v. 15, n. 1, p. 55-63, feb. 1977.
- GRABE, E., KAPLAN, R. (Org.) *Introduction to Applied Linguistics*. Reading: Addison Wesley, 1992.
- GRAY, B. Can linguistics be?: A reply to hall, *Lingua*, v. 53, p. 227-54, 1981.
- HASS, M. R. The application of linguistics to language teaching. In: KROEBER, A. (Org.) *Anthropology today*. Chicago: University of Chicago Press, 1953.
- HALL, R. Can linguistics be a science? *Lingua*, v. 53, p. 221-6, 1981.
- HJELMSLEV, L., ULDALL, H. J. *An outline of glossematics*. Copenhagen: Travaux du Cercle Linguistique de Copenhagen, 1957.
- HORNBY, A. S. et al. *The advanced learner's dictionary of current English*. London: Oxford University, 1962.
- HOYOS-ANDRADE, R. E. *Linguística e Ensino de Português*. Londrina: CELLIP, 1987.
- INTERNATIONAL JOURNAL OF APPLIED LINGUISTICS. v. 1, n.1, 1991.
- KACHRU, B. World Englishes and applied linguistics. *Studies in the Linguistics Sciences*, v. 19, n. 1, p. 127-52, Spring 1989.
- KACHRU, Y. Applied linguistics and foreign language teaching: A non-western perspective. *Studies in the Linguistics Sciences*, v. 19, n. 1, p. 127-52, Spring 1989.
- KANDIAH, T. The transformational challenge and the teacher of English. *Language Learning*, v. 20, n. 2, p. 151-82, dec. 1970.
- KAPLAN, R. B. (Org.) *On the scope of Applied Linguistics*. Rowley: Newbury House, 1980.
- KLEIMAN, A. *Linguística Aplicada: aplicação da linguística ao ensino de línguas no Brasil*, 1990. (No prelo)
- _____. Review of CEP (Conversational English Program for Adults). *Creativity: New Ideas in Language Teaching*, mar./may, 1979.
- KRASHEN, S. *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman, 1975.
- LADO, R. *Linguistics across cultures: Applied Linguistics for language teachers*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1957.
- LAKOFF, R. Transformational grammar and language teaching. *Language Learning*. v. 119, n. 1/2, p. 117-40, jan. 1969.
- LAMENDELLA, J. T. On the irrelevance of Transformational Grammar to second language pedagogy. *Language Learning*, v. 19, n. 3/4, p. 235-70, dec. 1969.
- Language learning – Instructions for Contributors*. v. 39, n. 3, 1989.

- LEVY, D. *Second language teaching*. Montreal: McGill University, s.d.
- LIER, L. van. *The classroom and the language learner: ethnography and second language classroom research*. London: Longman, 1988.
- MALMBERG, B. Applied linguistics. *IRAL*, v. 1, p. 111-2, 1967.
- MCCAWLEY, J. How far can you trust a linguist? In: SIMON, T. V., SCHOLLES, R. J. et al. *Language, mind and brain*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1982.
- McLaughlin, B. Conscious 'versus' unconscious learning. *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 4, 1990.
- MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é Lingüística Aplicada? (Manuscrito). (Trabalho lido no INPLA – Intercâmbio de Pesquisa em LA –, PUC-SP, novembro 1990).
- NEWMeyer, F. J. On applicability of Transformational Generative Grammar. *Applied Linguistics*, v. 3, n. 2, p. 89-120, 1982.
- PAP, L. What do we mean by applied linguistics? In: EWTON, R. W., ORNSTEIN, J. (Org.) *Studies in Language and Linguistics*. El Paso: The University of Texas, 1972.
- PENNYCOOK, A. The concept of method, interested knowledge and the problems of language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 23, n. 24, 1989.
- PONTES, E. S. L. *Sujeito: da sintaxe ao discurso*. São Paulo: Ática, 1986.
- PRABHU, N. S. There is no best method – why? *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2, Summer 1990.
- PRESTON, D. R. *Sociolinguistics and second language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell, 1989.
- RITCHIE, W. Some implications of Generation Grammar from the construction of courses in English as a FL. *Language Learning*, v. 18, n. 3/4, p. 111-31, July 1967.
- ROBERTS, P. *The Roberts English series: complete course*. New York: Harcourt, Brace and World, 1967.
- RODGERS, M. Development in applied linguistics and language teaching. *IRAL*, v. 27, n. 1, p. 1-18, Feb. 1981.
- RODRIGUES, A. D. Tarefas da lingüística no Brasil. *Estudos Lingüísticos*, v. 6, n. 1, p. 4-15, 1966.
- RUTHERFORD, W. E. *Modern English*. 2. ed. New York: Harcourt, Brace Jovanovich, 1975. 2 v.
- SCHMITZ, J. R. Lingüística Aplicada e o Ensino de Português como língua materna no Brasil. *Revista Internacional da Língua Portuguesa*, v. 4, Jan. 1991.
- SERRANI, S. M. Transdisciplinaridade e discurso em Lingüística Aplicada. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 16, Jul./dez. 1990.
- SHARWOOD-SMITH, M. Applied linguistics and the psychology of instruction: a case for transfusion? In: RUTHERFORD, W., SHARWOOD-SMITH, M. (Org.) *Grammar and Second language teaching*. New York: Harper and Row, 1981.
- SLAMA-CAZACU, T. Theoretical prerequisites for a contemporary Applied Linguistics. In: BRAIN, B. (Org.) *The sociogenesis of language and human conduct*. New York: Plenum Press, 1983.
- SPILLNER, B. On the theoretical foundation of Applied Linguistics, *IRAL*, v. 15, n. 2, May 1977.
- SPOLSKY, B. Introduction to a colloquium: The scope and form of a theory of second language learning. *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 4, p. 606-16, Winter 1990.
- VOEGLIN, C. F., HARRIS, Z. S. The scope of linguistics. *American Anthropologist*, v. 49, p. 586, 1947.

- VYGOTSKY, L. *Mind in society*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.
- WARDHAUGH, R., BROWN, H. D. (Org.) *A survey of Applied Linguistics*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1972.
- WARDHAUGH, R. *Topics in Applied Linguistics*. Reading: A saber??? 1974.
- WIDDOWSON, H. C. *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- WILLIAMS, R. *Keywords: a vocabulary of culture and society*. New York: Oxford University Press, 1973.

RESENHA / *REVIEW*

RESENHA

Cleide Antonia RAPUCCI¹

CARTER, Angela. *Noites no circo*. Trad. Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. 336p.

Lorna Sage caracterizou Angela Carter como a mais audaciosa das escritoras inglesas. Seu estilo traz o mágico, o gótico; o realismo mescla-se ao inesperado; a paródia e a intertextualidade fazem o jogo pós-moderno, também presente no simulacro. Suas personagens femininas são marcantes, o que lhe valeu a fama de radical e polêmica.

Três de seus romances foram traduzidos para o português, pela Editora Rocco: *A paixão da nova Eva* (1987, tradução de Eliana Sabino), *As infernais máquinas de desejo do Dr. Hoffman* (1988, tradução de Afonso Felix de Souza) e, mais recentemente, *Noites no circo*, traduzido por Cláudia Martinelli Gama. Traduzir essa autora exige audácia. Seu estilo é sintético, enxuto, característica que em princípio poderia parecer perfeitamente adequada à língua original. Leyla Perrone Moisés lembra que o tradutor “tende freqüentemente a crer que a segunda língua é carente ou imprópria, confrontada aos desempenhos da língua original” (s.d., p. 65). Leyla usa a feliz imagem do ato de traduzir como “entrar na dança”: “para o tradutor, o texto é uma coreografia: a notação das figuras e dos passos que se deve reexecutar”. (p. 65)

No caso de Angela Carter, a coreografia é altamente elaborada. As traduções brasileiras estão tentando acertar o passo com o estilo paratático, lúdico, autoconsciente da autora. O jogo da linguagem dentro da linguagem requer tradução minuciosa, atenta: outro jogo. Caímos aqui na antiga questão: se a tradução literária se preocupar apenas em conservar os significados do texto ‘original’, deixará o trabalho de linguagem e ambigüidade em segundo plano. Em Angela Carter, seria matar sua prosa, que é poética.

1. Departamento de Letras Modernas – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 19800 – Assis – SP.

A tradução de *Nights at the circus* oferece-nos mostras desta questão crucial para o ato tradutório. O aspecto sonoro da língua, seu lado fantasmal é abundante na obra. Nesse sentido, as aliteraões, ofertas de sonoridade, são freqüentes. Aspecto difícil de traduzir, é resgatado em certas passagens ou compensado em outras, na tentativa de equilibrar o texto estilisticamente:

The dressing-room suddenly sizzled with the salt, savoury smell of fried bacon. (Carter, 1985, p. 52)

De repente o camarim *chiou* com o *cheiro* salgado e apetitoso de toucinho frito. (p. 62)

That thrashing bundle of fright and feathers that was myself (...) (p. 73)

A trouxe sovada de pavor e penas que eu era (...) (p. 86)

(...) such as the lance of Longius – note that 'long'! *The long lance of Longius.* (p. 78)

(...) tal como a lança de Longius. Repare nesse 'long'! A longa lança de Longius. (p. 91)

abundant goodness (p. 12)

abundante bondade (p. 13)

Na compensação feita na passagem acima temos, além das aliteraões, um feliz 'achado' na ampliação dos /b/ e /d/, demônios tipográficos da língua, em sua specularidade. A compensação também pode ser verificada em:

flat champagne (p. 30) / *choco champanha* (p. 35)

bales of hay (p. 146) / *fardos de feno* (p. 169)

Por vezes, há o esforço para manter a sonoridade através de termos onomatopéicos em português, como no exemplo abaixo. Parece-nos no entanto, que neste caso os monossílabos do original prestam-se melhor à reprodução dos sons provocados pelo dinamismo da escultura de gelo derretendo:

Squeak, twang, bang and splash from below; squeak, twang, bang and splash (p. 190)

Guincho, tangido, estrondo, chape, lá de baixo; guincho, tangido, estrondo, chape (p. 219)

Esse jogo do perde-ganha em sonoridade pode ser visualizado no exemplo abaixo:

stack of soiled straw (p. 146) / *pilha de palha suja* (p. 169)

A escritura de Angela Carter envolve a questão do erótico. O duplo sentido da imagem presente no trecho a seguir, quando a protagonista abre uma garrafa de champanha, perde-se na interpretação da tradutora:

She invitingly shook the bottle until it ejaculated afresh (p. 12)

Ela sacudiu convidativamente a garrafa até lançar de novo o líquido em um jato (p. 13)

Ao privilegiar apenas um sentido do verbo 'ejaculate', usando quase um eufemismo, a tradutora sacrifica a ambigüidade da imagem.

A adjetivação é outro aspecto que merece atenção em Angela Carter. Na presente tradução, destacamos os seguintes trechos, bastante característicos:

sleepy, milky, silky fledgling (p. 12)
avezinha sonolenta, leitosa e sedosa (p. 13-4)

Nesse exemplo, acomodando-se o sintagma nominal à sintaxe da língua portuguesa, perde-se o impacto da enumeração, reforçada pelas vírgulas e terminações dos adjetivos, só compensada pela terminação dos dois últimos adjetivos em português.

Nas duas passagens seguintes, o mesmo tipo de construção no texto em inglês recebe dois procedimentos diferentes na tradução:

a pair of vast, blue, indecorous eyes (p. 7)
um par de enormes e indecorosos olhos azuis (p. 7)

What a cheap, convenient, expressionist device (p. 107)
Que invenção barata, conveniente e expressionista (p. 124)

No segmento abaixo, a tradução palavra por palavra parece ter sido uma tentativa de conservar o tom poético da frase:

He pointed at the white and red superimposed upon his own, never-visible features (p. 121)
Apontou para o branco e o vermelho superpostos aos seus próprios e invisíveis traços
(p. 140)

O estrangeirismo em Angela Carter e na tradução em questão é um outro ponto que merece destaque. A autora permeia o texto de termos em francês, dando-lhe o tom de requinte que é sua marca registrada. Esses termos em língua francesa, parte integrante do grande caleidoscópio que é a obra de Angela Carter, nem sempre têm, na tradução, o mesmo efeito que têm no texto em inglês. É importante notar que, em muitos casos, Angela Carter incorpora tais termos ao texto, sem uso de itálicos ou aspas. O procedimento adotado na tradução é o de sempre utilizar uma marca gráfica, o itálico, provavelmente pela obrigatoriedade nas normas brasileiras de editoração:

a hissing flute of bubbly (p. 8)
uma sibilante flûte de espumante (p. 8)

on the back of her cache-sexe (p. 17)
atrás do *cache sexe* (p. 19)

Under the screen of her bonhomerie – bonnefemmerie? – (p. 11)
sob o manto da *bonhomerie – bonnefemmerie?* – (p. 11)

Nos exemplos abaixo, onde o texto em inglês propositadamente utilizou palavras em francês, marcando o empréstimo, a tradução ignorou aquele recurso:

Fevvers, the most famous aerialiste of the day (p. 7)
Fevvers, a mais famosa trapezista da época (p. 7)

a noisy torrent of concealed billets doux (p. 9)
uma torrente ruidosa de cartas amorosas (p. 9)

an explosion in a corsetière's (p. 13)
uma explosão numa loja de espartilhos (p. 15)

O texto em inglês registra as características dialetais das personagens, o que a tradução não levou em conta. Assim, temos:

I meself (p. 19)
Eu mesma (p. 22)

So I says to Fevvers (p. 33)
Então eu disse a Fevvers (p. 38)

Ain't you an Amurican? implored the Colonel. *'Where's your spirit?'* (p. 164)
– Você não é americano? – implorou o Coronel. – Onde está a sua coragem? (p. 189)

Oh, my gahd! said the Colonel. (p. 177)
– Oh, meu Deus! – disse o Coronel. (p. 203)

Estas passagens fazem-nos questionar até que ponto o mero transporte de significados satisfaz numa tradução. Não seria o caso de o tradutor 'ousar' mais, marcando também na tradução a fala característica da personagem?

Há várias notas da tradutora, para explicar algumas expressões estrangeiras, bem como comentar trocadilhos que, infelizmente, não puderam ser compensados: 'humbug' (p. 48) e 'Walser' (p. 189).

Em vários trechos, a tradução recupera a musicalidade, o jogo formal presente no texto em inglês, como nos exemplos abaixo:

Hockey pokey penny a lump. (p. 51)
Sorvete barato, um montão por um tostão. (p. 60)

nix, nought, nothing (p. 198)
neca, neres, nada (p. 226)

Não tiveram a mesma sorte os versos cantados por uma das personagens:

*So we'll go no more a-roving
So late into the night
Though the heart be still as loving
And the moon shine still as bright* (p. 132)

Então não mais seguiremos vagueando
Tão tarde noite adentro
Embora o coração seja ainda tão amoroso
E a lua brilhe ainda tão viva. (p. 153)

Existem alguns 'ecos', provavelmente involuntários, que ficariam melhor se diluídos:

removendo o creme, de repente, desconcertantemente, meigamente afagando (p. 14)
engradado guardado (p. 22)

Percebe-se, na tradução desta obra, um trabalho minucioso principalmente no que se refere aos significados, o que faz jus à complexidade do vocabulário de Angela Carter. Contudo, vale lembrar que literatura é o tecido das palavras e, nesse jogo formal, o tradutor precisa ser, acima de tudo, recriador.

Referências bibliográficas

CARTER, A. *Nights at the circus*. London: Pan Books, 1985.

MOISÉS, L. P. Posfácio. In: BARTHES, R. *Aula*. Trad. de L. P. Moisés. São Paulo: Cultrix, s.d.

ÍNDICE DE ASSUNTOS

- Análise contrastiva
 - tempo verbal, p. 157
- Análise da conversação
 - progresso temática, p. 127
 - continuidade temática, p. 127
- Análise do discurso
 - materialidade discursiva, p. 139
- Bilingüismo, p. 171
- Ciências da linguagem;
 - interdisciplinaridade, p. 139
- Coerência textual, p. 53
- Empréstimo, p. 99
- Estatividade, p. 149
- Estrangeirismo, p. 99
- Leitura; coerência, p. 39
 - coesão, p. 39
 - compreensão,
 - aspectos sociais, p. 13
 - interpretação de texto, p. 189, 207
 - produção de texto, p. 25
- Leitura e interpretação, p. 53
- Linguística aplicada,
 - ensino de língua estrangeira, p. 213
 - ensino de língua inglesa, p. 157
- Metalinguagem;
 - paráfrase, p. 91
- Morfologia;
 - número dos nomes, p. 177
- Nome;
 - número, p. 177
- Redação;
 - ensino, p. 25
- Tempo verbal;
 - análise contrastiva, p. 157
- Texto conversacional;
 - turno de fala, p. 127
- Tradução; desconstrução, p. 67
 - empréstimo, p. 99
 - ensino, p. 119
 - estrangeirismo, p. 99
 - pragmática, p. 67
 - terminologia bilingüe, p. 81
 - texto ficcional, p. 87
 - texto literário, p. 111
- Tradução intralingual, p. 91
- Verbo de estado, p. 149

SUBJECT INDEX

- Applied linguistics
 English language teaching, p. 157
 Second language teaching, p. 213
- Bilingualism, p. 171
- Contrastive analysis;
 verbal tense, p. 157
- Conversational analysis,
 thematic progression, p. 127
 thematic continuity, p. 127
- Conversational text; turn-taking, p. 127
- Discourse analysis,
 discourse materiality, p. 139
- Intralingual translation, p. 91
- Lexical borrowing, p. 99
- loanword, p. 99
- Metalanguage; paraphrasis, p. 91
- Morphology; number, p. 177
- Noun; number, p. 177
- Reading; coherence, p. 39
 cohesion, p. 39
- understanding,
 social aspects, p. 13
 text interpretation, p. 189, 207
 and writing, p. 25
- Reading and interpretation, p. 53
- Sciences of language;
 interdisciplinarity, p. 139
- Stativity, p. 149
- Textual coherence, p. 53
- Translation; bilingual terminology, p. 81
 deconstruction, p. 67
 fictional text, p. 87
 lexical borrowing, p. 99
 loanword, p. 99
 literary text, p. 111
 pragmatics, p. 67
 teaching of, p. 119
- Verb of state, p. 149
- Verbal tense; contrastive analysis, p. 157
- Writing; teaching of, p. 25

ÍNDICE DE AUTORES
AUTHOR INDEX

- ARANHA, S., p. 157
ARROJO, R., p. 67
AUBERT, F. H., p. 81
BARBOSA, S., p. 87
CAMACHO, R. G., p. 13
CORRÊA, M. L. G., p. 25
CORTINA, A., p. 39
FISH, S., p. 189
GALEMBECK, P. de T., p. 127
HAIDAR, J., p. 139
HATTNER, N., M. D., p. 149
HOYOS-ANDRADE, R. E., p. 189, 207
LONGO, B. N. de O., p. 157
MACEDO, T., p. 171
MARTINS, S., p. 157
MORAIS, C. B. de, p. 177
NASCIMENTO, E. M. F. dos S., p. 91
RODRIGUES, C. M. X., p. 99
SCHMITZ, J. R., p. 213
STAUT, L. M. V., p. 111
VIEIRA-ABRAHÃO, M. H., p. 53
ZANOTTÓ, P. F., p. 119

ÍNDICE DE RESENHA
REVIEW INDEX

Autor e Resenhador

Author and Reviewer

RAPUCCI, C. A., p. 237

Livro resenhado

Reviewed book

Noites no circo, p. 237

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

Informações gerais

A REVISTA ALFA publica trabalhos originais de autores da UNESP e de outras instituições nacionais ou internacionais, na forma de artigos, revisões, comunicações, notas prévias, resenhas e traduções. Só serão aceitas resenhas de livros que tenham sido publicados no Brasil, nos dois últimos anos, e no exterior, nos quatro últimos anos.

Os trabalhos poderão ser redigidos em português ou em outro idioma. O *Resumo* e os *Unitermos*, que precedem o texto, escritos no idioma do artigo, os que sucedem o texto, em inglês (*Abstract/Keywords*).

É vedada a reprodução dos trabalhos em outras publicações ou sua tradução para outro idioma sem a autorização da Comissão Editorial. Os originais submetidos à apreciação das Comissões Editoriais deverão ser acompanhados de documento de transferência de direitos autorais, contendo a assinatura do(s) autor(es).

Preparação dos originais

Apresentação. Os trabalhos devem ser apresentados em duas vias, incluindo cópia das ilustrações. Textos em disquetes serão acompanhados do *printer* (cópia impressa, fiel, do disquete), em qualquer programa editor; textos datilografados, apresentados em lauda padrão (30 linhas de 70 toques e 2 espaços); os textos devem ter de 15 a 30 páginas, no máximo.

Estrutura do trabalho. Os trabalhos devem obedecer à seguinte seqüência: *Título; Autor (es)* (por extenso e apenas o sobrenome em maiúscu-

la); *Filiação científica* do(s) autor(es) (indicar em nota de rodapé: Departamento, Instituto ou Faculdade, Universidade-sigla, CEP, Cidade, Estado, País); *Resumo* (com máximo de 200 palavras); *Unitermos* (com até 7 palavras retiradas de *Thesaurus* da área, quando houver); *Texto; Agradecimentos; Abstract e Keywords* (versão para o inglês do Resumo e Unitermos precedida pela Referência Bibliográfica do próprio artigo); *Unitermos; Referências Bibliográficas* (trabalhos citados no texto); *Bibliografia* (indicar obras consultadas ou recomendadas, não referenciadas no texto).

Referências Bibliográficas. Devem ser dispostas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor e seguir a NBR 6023 da ABNT.

Abreviaturas. Os títulos de periódicos deverão ser abreviados conforme o *Current Contents*. Exemplos:

■ Livros e outras monografias

LAKATOS, E. M., MARCONI, M. A. *Metodologia do trabalho científico*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1986. 198 p.

■ Capítulos de livros

JOHNSON, W. Palavras e não palavras. In: STEINBERG, C. S. *Meios de comunicação de massa*. São Paulo: Cultrix, 1972. p. 47-66.

■ Dissertações e teses

BITENCOURT, C. M. F. *Pátria, Civilização e Trabalho*. O ensino nas escolas paulistas (1917-1939). São Paulo, 1988. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

■ Artigos de periódicos

ARAUJO, V. G. de. A crítica musical paulista no século XIX: Ulrico Zwingli. *ARTEunesp*, v. 7, p. 59-63, 1991.

■ Trabalho de congresso ou similar (publicado)

MARIN, A. J. Educação continuada: sair do informalismo? In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1, 1990. *Anais...* São Paulo: UNESP, 1990. p. 114-8.

Citação no texto. O autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, separado por vírgula da data de publicação (Barbosa, 1980). Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data entre parênteses: "Morais (1955) assinála..." Quando for necessário especificar página(s), esta(s) deverá(ão) seguir a data, separada(s) por vírgula e precedida(s) de p. (Mumford, 1949, p. 513). As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento (Peside, 1927a) (Peside, 1927b). Quando a obra tiver dois autores, ambos são indicados, ligados por & (Oliveira & Leonardo, 1943) e quando tiver três ou mais, indica-se o primeiro seguido de et al. (Gille et al., 1960).

Notas. Devem ser reduzidas ao mínimo e colocadas no pé de página. As remissões para o

rodapé devem ser feitas por números, na entrelinha superior.

Anexos e/ou Apêndices. Serão incluídos somente quando imprescindíveis à compreensão do texto.

Tabelas. Devem ser numeradas consecutivamente com algarismos arábicos e encabeçadas pelo título.

Figuras. Desenhos, gráficos, mapas, esquemas, fórmulas, modelos (em papel vegetal e tinta nanquim, ou computador); fotografias (em papel brilhante); radiografias e cromos (em forma de fotografia). As figuras e suas legendas devem ser claramente legíveis após sua redução no texto impresso de 13 x 19 cm. Devem-se indicar, a lápis, no verso: autor, título abreviado e sentido da figura. Legenda das ilustrações nos locais em que aparecerão as figuras, numeradas consecutivamente em algarismos arábicos e iniciadas pelo termo FIGURA.

Os dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores. Os trabalhos que não se enquadrarem nessas normas* serão devolvidos aos autores, ou serão solicitadas adaptações, indicadas em carta pessoal.

* Se o autor necessitar de esclarecimentos sobre as normas para apresentação dos originais, poderá solicitar um exemplar do manual *Normas para Publicações da UNESP*, junto à Comissão Editorial.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Reitor

Paulo Milton Barbosa Landim

Vice-Reitor

Arthur Roquete de Macedo

FUNDAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA UNESP

Presidente do Conselho Curador

Paulo Milton Barbosa Landim

Presidente e Diretor de Projetos Especiais

Amilton Ferreira

Diretor de Fomentos à Pesquisa

Mario Rubens Guimarães Montenegro

Diretor de Publicações

Carlos Erivany Fantinati

EDITORA UNESP

Diretor

Carlos Erivany Fantinati

Editor Executivo

José Castilho Marques Neto

Editor Assistente

José Aluysio Reis de Andrade

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Produção Gráfica

Sidnei Simonelli (Gerente)

Edição de Texto

Maria Aparecida F. M. Bussolotti (Assistente Editorial)

Fábio Gonçalves (Preparação de Original)

Maria Eugênia de B. Régis

Fábio Gonçalves (Revisão)

Editoração Eletrônica

Lourdes Guacira da Silva (Supervisão)

Sueli de Paula Leite (Digitação)

José Vicente Pimenta (Diagramação)

Projeto Visual

Lourdes Guacira da Silva

Capa

G & C / Isabel Carballo

Reprodução de Magritte – *La clef des songes*, 1927