

**ALFA**  
**Revista de Lingüística**

U Editora  
UNESP  
FUNDAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

*Reitor*

Antonio Manoel dos Santos Silva

*Vice-Reitor*

Luiz Roberto T. Ramalho

FUNDAÇÃO EDITORA DA UNESP

*Presidente do Conselho Curador*

Antonio Manoel dos Santos Silva

*Diretor-Presidente*

José Castilho Marques Neto

*Assessor Editorial*

Jézio Hernani Bomfim Gutierre

*Conselho Editorial Acadêmico*

Aguinaldo José Gonçalves

Álvaro Oscar Campana

Antonio Celso Wagner Zanin

Carlos Erivany Fantinati

Fausto Foresti

José Aluysio Reis de Andrade

Marco Aurélio Nogueira

Maria Sueli Parreira de Arruda

Roberto Kraenkel

Rosa Maria Feiteiro Cavaleri

*Editor Executivo*

Tulio Y. Kawata

*Editoras Assistentes*

Maria Aparecida F. M. Bussolotti

Maria Dolores Prades



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

**ALFA**  
**Revista de Lingüística**

ISSN 0002-5216  
ALFAD5

Alfa	São Paulo	v.41	p.1-233	1997
------	-----------	------	---------	------

A correspondência e os artigos para publicação deverão ser encaminhados à  
*Correspondence and articles for publication should be addressed to*

ALFA - Revista de Linguística  
Av Rio Branco, 1210, Campos Elíseos  
01206-904 - São Paulo - SP - Brasil  
Tel (011) 223-7088

*Comissão Editorial*

Erotilde Goreti Pezatti  
Fernando Brandão dos Santos  
Jeane Mary Sant'Ana Spera  
Lourenço Chacon Jurado Filho  
Marcelo Magalhães Buihães  
Manze Mattos Dall'Aglio Hatttner  
Mirtes Rocha Rodrigues  
Odete Gertrudes L. A. de S. Campos

*Editora Responsável*

Odete Gertrudes L. A. de S. Campos  
Manze Mattos Dall'Aglio Hatttner

*Assessora Técnica*

Mana do Carmo Junqueira

*Revisão dos Abstracts*

Alvaro L. Hatttner

*Comissão Editorial*

Alceu Dias Lima (UNESP), Angela Cecília Souza Rodrigues (USP), Arnaldo Cortina (UNESP), Ataliba Teixeira de Castilho (USP), Beatriz Nunes de Oliveira Longo (UNESP), Clélia Cândida A. S. Jubran (UNESP), Cristina Carneiro Rodrigues (UNESP), Diana Luz Pessoa de Barros (USP), Esmeralda Vailati Negrão (USP), Ester Minam Scarpa (Unicamp), Francisco da Silva Borba (UNESP), Helena Hathsue Nagamine Brandão (USP), Hildo Honório Couto (UnB), Ieda Mana Alves (USP), Ignácio Assis da Silva (UNESP), Ingedore G. V. Koch (Unicamp), Jacyntho Luis Brandão (UFMG), João Antônio de Moraes (UFRJ), João Azenha Júnior (USP), João Wanderley Geraldi (Unicamp), John Robert Schmitz (Unicamp), Jose Luiz Fionn (USP), Kanavilli Rajagopalan (Unicamp), Leonor Scliar-Cabral (UFSC), Luis Antônio Marcuschi (UFPE), Luis Carlos Travaglia (UFU), Mana Augusta Bastos de Mattos (Unicamp), Mana Bernadete M. Abaurre (Unicamp), Mana Cristina da Cunha Pereira (PUC - USP), Mana do Rosário de F. V. Gregolin (UNESP), Mana Helena de Moura Neves (UNESP), Mana Luíza Braga (Unicamp), Mana Marta Pereira Scherre (UnB), Mana Tereza de Camargo Biderman (UNESP), Marilda do Couto Cavalcanti (Unicamp), Mary A. Kato (Unicamp), Rafael Eugênio Hoyos-Andrade (UNESP), Rodolfo Ilan (Unicamp), Roberto Gomes Camacho (UNESP), Rosemary Arrojo (Unicamp), Silvana Mabel Serrani-Infante (Unicamp), Sino Possenti (Unicamp), Vera Lúcia Paredes Pereira da Silva (UFRJ), Zelia Almeida Cardoso (USP)

Publicação anual/*Annual publication*

Solicita-se permuta/*Exchange desired*

ALFA - Revista de Linguística (Fundação Editora da UNESP) São Paulo, SP, Brasil, 1962-1977; 1980

Suplemento em: 1984, 28,  
1962-1977, 1-23  
publicação interrompida, 1978-1979  
1980-1989, 24-33  
1990-1996, 34-40  
1997, 41 - n

ISSN 0002-5216

Os artigos publicados na ALFA - *Revista de Linguística* são indexados por:  
*The articles published in ALFA - Revista de Linguística are indexed by:*

Banco de Dados DARE - Unesco; Bibliographie Latinoamericaine D'Articles; BLL. Bibliography of Linguistic Literature; BLLDB: Bibliography of Linguistic Literature Data Base; Boletim Bibliográfico do Serviço de documentação e Publicação, CENP - SP; Clase Cich-Unam; Francis Data Base; MLA International Bibliography; Sociological Abstracts, Sumários Correntes em Linguística; Sumários de Educação.

## APRESENTAÇÃO

Neste ano de 1997, a revista *Alfa* completa 35 anos de criação. Nascida no interior do Departamento de Letras da extinta Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, hoje um campus da UNESP, a *Alfa* nunca se restringiu à divulgação dos trabalhos de pesquisa dos professores desse Departamento, mantendo-se aberta à colaboração de todos. Suas pretensões iniciais coadunavam-se com a renovação da cultura no estado de São Paulo, gerada pela criação dos Institutos Isolados de Ensino Superior. No editorial do seu primeiro número, publicado em março de 1962, lia-se: “[A *Alfa*] não deseja, também, ser mero arquivo de pesquisas, encerrada numa torre de marfim incompatível com o espírito universitário. O diálogo que ela pretende estabelecer será o termômetro de sua atuação e vitalidade”.

A grandeza desses propósitos iniciais e a tenacidade de seus criadores frutificaram. As páginas da *Alfa*, especialmente em seus primeiros anos, contam, em grande parte, a história da pesquisa na área de Letras feita no Brasil. No corpo dos artigos publicados e também na seção de notícias, que existiu até 1977, encontram-se dados preciosos sobre o ensino de língua portuguesa no nível médio e superior, a formação de professores e o currículo dos cursos de Licenciatura, a criação dos programas de pós-graduação e tantas outras questões que ainda hoje nos afligem.

Nessas duas histórias que se cruzam, a da *Alfa* e a da pesquisa linguística no Brasil, o professor Ataliba Teixeira de Castilho ocupa sempre função vital. Em ambas, seu pioneirismo trilhou os caminhos seguros pelos quais hoje avançamos. Uma parte dessa trajetória é contada no depoimento que o professor Ataliba escreveu para marcarmos os 35 anos da *Alfa*, atendendo gentilmente a um convite desta Comissão Editorial.

Além desse depoimento, o presente volume da *Alfa* traz treze artigos inéditos, de temas variados. Em face do crescente volume de trabalhos que nos são enviados, a *Alfa* passa a adotar uma nova prática editorial. Desdobrando o formato adotado até o número anterior, a *Alfa* publicará dois volumes por ano, um com artigos de tema livre e outro com uma pauta editorial em torno de um tema que reflita interesses e preocupações da comunidade científica. Para tanto, a partir deste ano, a *Alfa* passa a receber artigos para publicação no sistema de fluxo contínuo. Além disso, constituiu-se o Conselho Editorial da Revista *Alfa*. Composto pelos mais renomados profissionais da área de Linguística, de diferentes universidades brasileiras, esse Conselho acrescenta credibilidade a nossa já bem conceituada revista.

Com essas mudanças, esperamos dar continuidade a uma trajetória de sucesso iniciada há 35 anos.

*Manze Mattos Dall'Aglio Hattner*  
Editora Responsável

## SUMÁRIO/CONTENTS

### ARTIGOS ORIGINAIS/ORIGINAL ARTICLES

- Depoimento sobre os 35 anos da Revista *Alfa*  
On the 35 years of Revista *Alfa*  
*Ataliba Teixeira de Castilho* . . . . . 9
  
- Coordenação e subordinação – uma proposta de  
descrição gramatical  
Coordination and subordination – a proposal of grammatical description  
*Antônio Suárez Abreu* . . . . . 13
  
- O discurso oral e as orações de tempo  
Oral discourse and time clauses  
*Maria Luiza Braga* . . . . . 39
  
- Estratégias e adjacências: revisitando conceituações  
Strategies and neighbouring terms: revisiting the concepts  
*Maria Inez Mateus Dota* . . . . . 55
  
- Linguística textual: retrospecto e perspectivas  
Textual Linguistics: retrospective and prospects  
*Ingedore Grunfeld Villaça Koch* . . . . . 67
  
- *Grande sertão: veredas*: alguns neologismos semânticos  
Semantic neologism in *Grande sertão: veredas*  
*Maria Célia de Moraes Leonel* . . . . . 79

▪ Os nomes em função adjetiva não predicativa: contrastes Attributive nouns and adjectives: a contrastive analysis <i>Beatriz Nunes de Oliveira Longo, Camila Höfling, Juliana Caires Saad</i> . . . . .	91
▪ Linguagem e alienação da consciência Language and alienation of consciousness <i>Suely Amaral Mello</i> . . . . .	109
▪ Recharging the battery: placement tests for ESP students Recarregando a bateria: testes de aplicação para alunos de ESP <i>Lucia Pacheco de Oliveira, Inés Kayon de Miller, Márcia do Amaral Peixoto Martins, Mana Isabel Azevedo Cunha, James Dean Brown</i> . . . . .	133
▪ A tradução é desde sempre resistência. reflexões sobre teoria e história da tradução Translations as permanent resistance. reflections on theory and history of translation <i>Paulo Roberto Ottoni</i> . . . . .	159
▪ A poesia a dois passos (sobre os <i>Anagramas</i> , de Ferdinand de Saussure) Two steps from poetry (on the <i>Anagrammes</i> by Ferdinand de Saussure) <i>Marcos Antônio Siscar</i> . . . . .	169
▪ Ensino de língua inglesa: estilos discursivos e estruturas de participação na construção de uma prática renovada Teaching English language: discursive styles and participation structures in the constructions of a renewed practice <i>Maria Helena Vieira-Abrahão</i> . . . . .	187
▪ A comparação nas expressões idiomáticas The comparison in idioms <i>Cláudia Maria Xatara</i> . . . . .	211
ÍNDICE DE ASSUNTOS . . . . .	223
SUBJECTS INDEX . . . . .	225
ÍNDICE DE AUTORES/AUTHORS INDEX . . . . .	227

## DEPOIMENTO SOBRE OS 35 ANOS DA REVISTA ALFA

Ataliba Teixeira de CASTILHO<sup>1</sup>

De 1962 a 1975, dirigi a revista *Alfa*, então publicada pelo Departamento de Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília. Neste ano de 1997, a *Alfa* completa 35 anos de publicação continuada. Foi portanto com muito prazer que acedi ao convite de sua Comissão Editorial para escrever este breve depoimento sobre “a nossa Alfa”.

A iniciativa de fundação da revista partiu do Prof. Massaud Moisés, então Diretor da Faculdade. Ele recomendou que o Departamento de Letras decidisse sobre a política editorial, formato da revista, periodicidade, formas de intercâmbio, e assim por diante.

Havia, na época, duas revistas universitárias com publicação corrente na área de Letras: a decana *Revista de Letras*, da Universidade Federal do Paraná, e *Letras*, que nossos vizinhos de Assis já vinham publicando. Isto quer dizer que a *Alfa* integra hoje o quadro das três revistas universitárias correntes mais antigas do país nessa área.

Publiquei 19 números da revista, entre eles duas *Miscelâneas de Estudos*, uma dedicada ao Prof. R. H. Aubreton, e outra, ao Prof. T. H. Maurer Jr. Não havia infra-estrutura de apoio. O Departamento expedia os convites aos colaboradores e, como Diretor, eu fazia a editoração, indicando ao linotipista os corpos tipográficos a adotar, e pedia abertura da licitação. Depois, vinha o penoso ofício das revisões e da distribuição da revista, em que fui ajudado pelos colegas e também pela Célia Maria, minha esposa.

---

<sup>1</sup> Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP - 05508-900 - São Paulo - SP.

Um grande programa de intercâmbio foi organizado, fazendo fluir para a Faculdade informações que de outro modo seria impossível conseguir. Recebíamos com regularidade mais de 160 revistas acadêmicas, de excelente qualidade, cuja assinatura poderia custar o que as tipografias cobravam para a impressão da *Alfa*.

Mais importante que isso, a *Alfa* refletia a cara do Departamento de Letras, constituído na época por um jovem grupo de professores, integrantes duma geração que tinha deixado os bancos universitários no momento mesmo em que o Estado de São Paulo, governado pelo Prof. Carvalho Pinto, decidira interiorizar o ensino superior. Resultaram dessa política os Institutos Isolados de Ensino Superior, instalados em várias cidades, e reunidos depois na Universidade Estadual Paulista.

As condições que o estado oferecia aos professores eram esplêndidas: tempo integral, contrato no nível de Professor Catedrático, recursos para aquisição bibliográfica e boa infra-estrutura. Mas o bem mais precioso de que dispúnhamos era o direito de decidir com liberdade sobre a política científica a adotar, sem essa espantosa multiplicação de instâncias burocráticas que dificultam hoje o dia-a-dia nas três universidades oficiais do estado.

Lecionavam no Departamento, naqueles momentos inaugurais, Enzo Del Carratore (Língua e Literatura Latina), Paulo A. A. Froehlich (Língua e Literatura Inglesa e Lingüística), Alexandrino Eusébio Severino (Literatura Norte-Americana), João Décio (Literatura Portuguesa e Brasileira) e Heribert J. Bell (Língua e Literatura Alemã). Juntaram-se ao grupo, posteriormente, Nelly N. Coelho (Teoria da Literatura), Maria Tereza Camargo Biderman (Filologia Românica), Lucrecia D'Aléssio (Literatura Brasileira) e Zelinda T. G. Moneta (Língua e Literatura Alemã). Indicado pelos Profs. Maurer Jr. e Salum ao Prof. Massaud, eu regia a cadeira de Língua Portuguesa.

"Donos do nariz", gozando de uma afortunada liberdade para planejar e executar, íamos entretendo longos papos de planejamento acadêmico, apenas interrompidos pela redação da tese de doutoramento, a que estávamos contratualmente obrigados. Foi assim delineado um plano de ação, no qual a *Alfa* viria a ter um papel central. Esse plano pode ser assim resumido:

(1) Direcionar a indagação científica para campos ainda não contemplados nas duas maiores universidades brasileiras da época, a USP e a UFRJ. No campo das pesquisas lingüísticas, ambas privilegiavam a diacronia e a língua escrita. Pois bem, nós outros, do interior, iríamos

para a sincronia e para a língua falada. Naquelas universidades, a temática era eurocentrada, com ênfase na edição de textos medievais e nas mudanças linguísticas da “România Velha”. Decidimos então considerar o fenômeno linguístico brasileiro, desde as línguas indígenas (e por aqui se meteu o Paulo Froehlich), até o Português falado nas grandes cidades (aqui, o Projeto NURC).

A *Alfa* teve um papel importante na implantação desse projeto no Brasil, o qual é poucas vezes lembrado. Acontece que recebíamos, em Marília, por intercâmbio, publicações de várias partes do mundo. Numa delas, tomei conhecimento do “Proyecto de Estudio Coordinado de la Norma Urbana Lingüística Culta”, concebido em 1967 pelo Prof. Juan Manuel Lope Blanch, do Colegio de México. O Programa Interamericano de Linguística e de Ensino de Idiomas (PILEI) tinha aprovado sua proposta, e a combatividade do Prof. Blanch tinha atraído para o projeto as maiores lideranças da Linguística Hispano-Americana da época.

Esse projeto trazia a pesquisa dialetológica para a área urbana, sendo sua indagação central verificar até que ponto o Espanhol e o Português da América tinham sido afetados pelo rápido processo de urbanização, desencadeado no subcontinente americano.

Achei excelentes as motivações desse trabalho. Com base nele, propus sua aplicação ao Estado de São Paulo, submetendo a proposta respectiva a alguns professores brasileiros, num texto intitulado *Projeto de Descrição do Português Culto na Área Paulista*. Fui então informado pelo Prof. Nelson Rossi, da UFBA, que ele tinha sido encarregado pelo PILEI de trazer o Projeto ao Brasil. Esse organismo aprovara proposta sua, que tinha o grande mérito de reconhecer o policentrismo cultural brasileiro. Assim, em lugar de desenvolver as pesquisas só na capital, pouco representativa do Português Brasileiro, Rossi aconselhava que o Projeto se desenvolvesse em quatro capitais do séc. XVI (Recife, Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo), e uma do séc. XVIII (Porto Alegre). Desisti então de minha proposta, e passei a coordenar, juntamente com o Prof. Salum, esse Projeto em São Paulo, com o apoio da FAPESP. Com a aposentadoria do Prof. Salum, o Prof. Dino Preti o substituiu, e São Paulo continuou a ter dois coordenadores. Os primeiros documentos hispano-americanos e brasileiros relativos ao Projeto foram reunidos no livrinho *Projeto de estudo da norma linguística culta de algumas das principais capitais brasileiras*, 1970, publicado em Marília pelo Conselho Municipal de Cultura, logo resenhado na *Alfa*.

(2) Outra decisão do Departamento de Letras foi evitar o isolacionismo a que as pequenas comunidades interioranas estavam sujeitas

na década de 60 A saída era facilitar a realização de viagens de estudos ao exterior e convidar especialistas de renome Foi assim que tivemos a presença de Kurt Baldinger, Antenor Nascentes, Joaquim Mattoso Câmara Jr, Theodoro Henrique Maurer Jr, Isaac Nicolau Salum, Aryon Dall'Igna Rodrigues, Segismundo Spina, Francisco Gomes de Matos, entre outros Eles pronunciavam conferências e ministravam minicursos para nós e nossos alunos, exercendo uma considerável influência nos rumos que iam imprimindo às coisas Quanto às saídas para o Exterior, a Fundação Calouste Gulbenkian teve uma atuação excepcional, apoiando vários de nossos projetos Diversos colegas estiveram em Lisboa, estabelecendo vínculos que seriam importantes em suas carreiras Essas atividades iam sendo noticiadas em seção própria da *Alfa*.

(3) Outra característica do grupo era convocar regularmente seminários, voltados tanto para o público acadêmico quanto para os professores de primeiro e segundo graus Graças a essa política, nosso Departamento realizou três "Encontros de Mestres da Alta Paulista", para debater os problemas do ensino do Português no curso secundário Com a implantação da disciplina de Linguística nos cursos de Letras, decidimos avaliar o andamento dos estudos linguísticos no final daquela década Foi para isso organizado o "I Seminário de Linguística de Marília", em 1967 O Estruturalismo, a Linguística Histórica, a Dialectologia, a Estilística e os estudos indigenistas mereceram de nossos convidados a redação de ensaios que viriam a tornar-se clássicos Mas o Seminário teve um efeito inesperado, que foi a criação da Associação Brasileira de Linguística e do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, ambos fundados em 1969 Também se debatia na época a implantação de um novo modelo de Pós-Graduação O Departamento de Letras fez realizar, em 1968, o "Seminário de Pós-Graduação", a primeira iniciativa de uma instituição universitária paulista, interessada em avaliar o impacto da nova orientação que os estudos pós-graduados iam assumir Todos os textos debatidos nesses seminários foram publicados na *Alfa*, constituindo-se em números especiais.

Olhando para trás, é bom verificar que os esforços do Departamento de Letras, ele mesmo extinto quando da implantação da UNESP, têm hoje na *Alfa* uma espécie de continuação, já agora dinamizada pelas novas gerações que vieram enriquecer com seu trabalho e pertinência uma tarefa iniciada há 35 anos

# COORDENAÇÃO E SUBORDINAÇÃO – UMA PROPOSTA DE DESCRIÇÃO GRAMATICAL

Antônio Suárez ABREU<sup>1</sup>

- RESUMO: Este trabalho pretende ser uma contribuição ao estudo dos processos sintáticos da coordenação e da subordinação em português, estudando, de modo específico, o problema dos limites entre esses dois tipos de relação sintática e alguns efeitos pragmático-discursivos envolvidos em ambos esses processos. O modelo utilizado é o da gramática funcional.
- PALAVRAS-CHAVE: Coordenação; subordinação; processos sintáticos; relações sintáticas.

## Introdução

As gramáticas do português definem a coordenação como a relação sintática entre duas orações independentes e a subordinação como a relação sintática em que uma oração (a subordinada) completa o sentido de uma outra, chamada principal. Na prática, essas definições funcionam de modo bastante precário. Em primeiro lugar, porque o conceito de independência entre orações coordenadas é bastante discutível – *Independentes segundo que critérios?* Em uma seqüência como *Renata chegou, tomou banho e saiu*, fica difícil concluir que as três orações são independentes. Em segundo lugar, porque a divisão entre coordenação e subordinação às vezes não fica bastante clara, como no caso das orações coordenadas explicativas e subordinadas causais, o que leva a crer que a diferença entre elas não é alguma coisa

---

<sup>1</sup> Departamento de Linguística – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 14800-901 – Araraquara – SP.

que tenha um caráter “digital”, mas antes “analógico”. De fato, Kuno, em obra de 1973 (apud Haiman & Thompson, 1984), sugere que a dicotomia entre coordenação e subordinação deve ser substituída por um *continuum*. Também Haiman & Thompson (1984) dizem que esses dois tipos de relação sintática configuram um fenômeno essencialmente multidimensional. O problema que se coloca é como fazer uma descrição desses dois processos, mostrando o que aproxima ou distancia uma determinada oração de um ou de outro processo.

Um dos caminhos poderia ser utilizar situações concretas de discurso, para daí tentar estabelecer diferenças e aproximações. É o que propõe, por exemplo, Koch (1984, p.111), dizendo que:

Os problemas com que se depara o estudioso ao tentar explicar os conceitos de **coordenação** e **subordinação**, isto é, a questão da dependência ou independência entre orações, decorrem do fato de se adotarem critérios meramente sintáticos ou formais... Foi por isso que se fez sentir a necessidade de se incorporar à teoria linguística os componentes semântico e pragmático: o funcionamento global de uma língua só pode ser devidamente explicado por um estudo integrado dos três componentes.

Dentro desse enfoque, Koch mostra que orações sintaticamente “desligadas” podem apresentar relações de interdependência pragmática como ocorre em uma seqüência como:

Não fui à festa do seu aniversário: não me convidaram.

em que a oração **não me convidaram** apresenta uma relação pragmática de subordinação causal em relação à oração anterior.

Mais recentemente (Koch, 1995, p.9-18), a autora retoma o tema, fazendo uma resenha das principais propostas surgidas nos campos formalista e funcional, mas sem fazer uma opção descritiva explícita. Conclui apenas que “o estabelecimento dessas relações (coordenação e subordinação) é visto como resultado de atividades de construção textual, realizadas pelos interlocutores por ocasião do processamento do texto, quer escrito, quer falado” (p.18).

Um outro trabalho importante é o de Decat (1995), que realizou uma pesquisa sobre a correlação entre relações adverbiais e gêneros do discurso. Segundo ela, o gênero do discurso (narrativo ou argumentativo), a modalidade (oral ou escrita) e a variação individual (“sotaque sintático”) interagem, determinando o fenômeno da articulação das cláusulas adverbiais em português. Conclui, dizendo que “A análise da

hipotaxe com base discursiva se mostra como crucial para se entender a estrutura coesiva do discurso” (p.34)

A meu ver, a análise pragmático-discursiva das relações oracionais é de suma importância, mas, antes disso, essas relações devem ser objeto de uma prévia descrição no nível sintático. Afinal, até mesmo para compreender uma metáfora, os falantes têm necessidade de entender antes o sentido literal, para, a partir dele, estabelecer estratégias especiais que possam resolver incompatibilidades e extrair o sentido figurado. Essa proposta de trabalhar primeiramente o nível sintático é coerente com a posição de Dik (1989, p.52) que diz que, embora no uso real da linguagem haja um processamento em paralelo dos diferentes níveis, é mais adequado utilizar uma metodologia “bottom-up”. É o que pretendo fazer neste trabalho, em que tentarei, a partir de dados do português, propor parâmetros para uma descrição dos processos sintáticos de coordenação e subordinação. Utilizarei para esse propósito uma leitura do modelo de Haiman & Thompson (1984) ainda não suficientemente explorado, a meu ver; a descrição de predicação nuclear proposta por Dik (1989) e também a teoria dos protótipos desenvolvida por Givón (1984, 1989).

## **Propriedades formais associadas à subordinação**

Segundo Haiman & Thompson, existem algumas propriedades formais associadas à chamada combinação oração principal – oração subordinada, dentre as quais os autores destacam as seguintes:

### **Identidade de sujeito e/ou tempo ou modo**

Podemos visualizar esse tipo de identidade em frases como:

**Deixando de trabalhar para a Máfia**, Everaldo encontrou a paz.

De fato, a oração inicial (subordinada) tem o mesmo sujeito que a oração principal que a segue. A identidade de sujeito, tempo e modo permite deixá-los não especificados na oração subordinada.

Em português, esse fenômeno é uma característica das orações modais. Nessas orações, o sujeito é sempre o mesmo da oração principal e nunca aparece lexicalmente, como podemos ver em:

Salete estuda, **ouvindo música**.

## Redução de uma das orações

A redução ocorre por “redundância discursiva”, de duas maneiras diferentes:

a) por elipse: Salete trabalha mais **que Diana**.

b) por “*opposition loss*” (perda de tempo finito): Eu recomendo **submeter a nova proposta imediatamente**.

## Incorporação marcada gramaticalmente de uma das orações

Nesse caso, uma das orações pode ser vista como parte de outra, por critérios gramaticais. A oração incorporada perde sua integridade como ato independente de fala. Exemplos:

Eu disse **que Juliana foi aprovada**.

Os passageiros **que embarcam para Recife** deverão apresentar-se no portão 4.

Segundo os autores, é possível falar de graus de incorporação gramatical, levando-se em conta o caráter nuclear ou periférico da posição em que se incorpora a oração. Poderíamos, por exemplo, a partir da distinção feita por Dik (1989) entre argumentos e satélites,<sup>2</sup> considerar a incorporação de **argumentos** como incorporação de 1º grau e de **satélites**, como incorporação de 2º grau. Exemplos:

Incorporação de 1º grau: Eu vi **que ele saiu**.

Incorporação de 2º grau: Eu comprei meu primeiro carro, **quando fiz deztoito anos**.

De acordo com esse critério, as orações substantivas seriam resultado de uma incorporação de 1º grau, porque envolvem argumentos; e as adverbiais, resultado de uma incorporação de 2º grau, porque envolvem satélites.

---

2 **Argumentos** são elementos requeridos por um verbo para que ele possa ter funcionalidade comunicativa. É o caso, por exemplo, do **agente** e do **objeto afetado** em um verbo como COMPRAR. Se faltar um deles, a oração fica incompleta. \*Comprou a casa. \*Rivaldo comprou. **Satélites** são elementos que, embora não requeridos por um verbo, acrescentam informações adicionais, como modo, tempo, lugar etc. Exemplo: Rivaldo comprou uma casa **ontem** (tempo), **no bairro do Cambuí** (lugar).

Podemos acrescentar ainda uma incorporação mais periférica ainda e chamá-la de incorporação de 3º grau, para descrever o encaixe de orações adjetivas como:

O carro **que eu comprei** tem dois anos de garantia.  
Deixei o carro estacionado dentro de um box **que meu pai alugou na semana passada**.

No primeiro exemplo, a oração está incorporada a um argumento (objeto afetado). No segundo caso, a um satélite (lugar). Esse tipo de incorporação configura, além de uma mudança quantitativa de grau, uma mudança qualitativa. Proponho para ela o nome de **incorporação inordenada** (= não-ordenada em relação ao verbo), termo utilizado por Alonso & Ureña (1969, p.84) que também aparece no *Diccionario de términos filológicos* de Carreter (1968), sendo definido da seguinte forma:

***Inordenadas (Oraciones)**. Término propuesto por R. Blumel (1914) para designar las oraciones dependientes que forman parte de la oración principal, pero subordinadas tan sólo a una parte de ésta. Tal acontece, por exemplo, con las de relativo. (p.241)*

## **Ligação entonacional**

Esse critério está ligado à ausência de pausa entonacional entre duas orações. Se não há pausa entre duas orações, então elas estão ligadas entonacionalmente, como em:

Eu quero **que Rubens vença a corrida**.

Já nos períodos abaixo, não há ligação entonacional entre as orações que o compõem:

O ministro pediu demissão, **depois que foi repreendido pelo presidente**.  
A Rússia, **que era um país comunista**, hoje tem eleições livres.

## **Uma oração está dentro do escopo da outra**

Se uma oração B está dentro do escopo de uma oração A, interrogando ou negando A, eu também interrogo ou nego B. Exemplos:

Você sabe **se Valdemar saiu?**

Ao mesmo tempo em que eu pergunto se você sabe, eu pergunto se Valdemar saiu.

Eu não quero **que ela venha**.

Nesse exemplo, o **não** tem como escopo a outra oração. O que eu quero dizer é que *eu quero que ela não venha*.

O mesmo acontece na frase:

Ele não saiu **correndo**.

Nessa frase, o **não** tem também como escopo a outra oração. Eu não estou negando que ele tenha saído, mas sim que ele tenha feito isso correndo. É como se eu dissesse:

Ele saiu sem correr.

Já, no período coordenado abaixo, a segunda oração não está no escopo da anterior:

Eu não comprei o toca-fitas **e ela comprou o vestido novo**.

A negação da compra do toca-fitas não implica a negação da compra do vestido novo.

## **Ausência de iconicidade temporal entre duas orações**

Iconicidade é a correspondência entre a ordem de termos dentro de uma oração, ou de orações dentro de um período, e a ordem dos eventos no mundo real ou em mundos possíveis. Em orações como:

João deu uma xícara de chá a Vanessa.

João viajou de Lisboa a Paris.

existe iconicidade, uma vez que, na primeira delas, em um "tempo 1", temos a xícara de chá nas mãos de João e, em um "tempo 2", ela está nas mãos de Vanessa. A ordem dos termos reflete essa seqüência temporal. Igualmente, na segunda oração, em um "tempo 1", João está em Lisboa e, em um "tempo 2", ele está em Paris. A ordem também reflete essa seqüência temporal. Se invertermos a ordem dos termos, cance-

laremos a iconicidade e o resultado serão orações menos aceitáveis ou até mesmo agramaticais, como:

(?) João a Vanessa deu uma xícara de chá.<sup>3</sup>

\*João foi a Paris de Lisboa.

Entre orações, a iconicidade pode ser observada em um exemplo como:

Tadao comprou um revólver e atirou no cachorro do vizinho.

No “tempo 1”, Tadao comprou o revólver e, no “tempo 2”, atirou no cachorro. Se invertermos a seqüência de orações, será cancelada essa iconicidade e o resultado será uma seqüência agramatical como:

\*Tadao atirou no cachorro do vizinho e comprou um revólver.

Voltando ao critério de **ausência de iconicidade** como uma característica da subordinação, podemos percebê-la em períodos como:

Vera foi ao supermercado, **para comprar leite**.

Joaquim perdeu o emprego, **porque apedrejou a casa do chefe**.

Nesses dois períodos, podemos inverter a seqüência das orações, sem que o resultado seja agramatical ou inaceitável:

Para comprar leite, Vera foi ao supermercado.

**Porque apedrejou a casa do chefe**, Joaquim perdeu o emprego.

Logo, em ambos os casos, não há iconicidade temporal.

### **Identidade das duas orações, do ponto de vista da perspectiva do ato da fala**

Este é o último critério proposto por Haiman & Thompsom. Trata-se da diferença entre o discurso direto e indireto. Vejamos os exemplos abaixo:

---

<sup>3</sup> Essa ordenação de termos seria aceitável apenas em um contexto focal, como resposta a uma pergunta do tipo: **O que João deu a Vanessa?**

- O Zinho disse: – Eu pesquei um pintado enorme.  
O Zinho disse que pescou um pintado enorme.

No primeiro exemplo, temos dois atos de fala, o do narrador e o de Zinho. No segundo, apenas o do narrador. Logo, neste último caso, temos a identidade do ponto de vista do ato de fala e, portanto, subordinação.

### **Coordenação e subordinação em português: limites e graus de prototipicidade**

Para uma tentativa de descrição da coordenação e da subordinação em português, dentro de uma perspectiva funcionalista, utilizarei seis das propriedades propostas por Haiman & Thompsom, a saber:

- 1 Identidade de tempo e/ou sujeito.
- 2 Redução de uma das orações por elipse ou por “*opposition loss*”.
- 3 Incorporação marcada gramaticalmente de uma das orações.
- 4 Ligação entonacional.
- 5 Uma oração estar dentro do escopo de outra oração.
- 6 Ausência de iconicidade.

Além do uso desses critérios, trabalharei também na perspectiva da Teoria dos Protótipos, desenvolvida por Givón (1984,1989), a partir da análise de uma posição de Wittgenstein. Segundo essa perspectiva, as categorias linguísticas e cognitivas não são compartimentos estanques. Há sempre um espaço reservado, não-distinto entre elas e, dentro de cada uma delas, é possível encontrar representantes prototípicos, definidos como aqueles que estatística e probabilisticamente apresentam o maior número das mais importantes propriedades/peculiaridades características da categoria. Todos os outros membros dessa mesma categoria podem então ser classificados de acordo com o seu grau de semelhança ao protótipo, ou “distância do pico prototípico”. Um exemplo prático pode ser obtido a partir da análise das conjunções adversativas, em português. A conjunção **mas** é a única prototípica, uma vez que é sempre fixa, no início da oração, “como uma conjunção deve ser”. Todas as outras são não-prototípicas, uma vez que, mesmo

pertencendo à categoria das conjunções adversativas, podem deslocar-se dentro de sua oração, como os advérbios. Exemplos:

- O congresso votou a lei da anistia, **mas** o presidente vetou-a.
- \*O congresso votou a lei da anistia, o presidente, **mas**, vetou-a.
- O congresso votou a lei da anistia, **entretanto**, o presidente vetou-a.
- O congresso votou a lei da anistia, o presidente, **entretanto**, vetou-a.

## Orações subordinadas

### *Subordinadas substantivas*

Partindo dos critérios estudados, podemos afirmar que as orações subordinadas prototípicas são as substantivas e, dentro delas, as subjetivas, uma vez que elas possuem todas as seis propriedades. Em um período como:

É bom **que ele viaje**.

vemos que existe identidade de tempo, é possível reduzir a oração encaixada (É bom **ele viajar**), há incorporação marcada gramaticalmente (de 1º grau, na qualidade de argumento), existe ligação entonacional e a oração encaixada está dentro do escopo da oração matriz. Se eu digo **Não é bom que ele viaje**, o **não** inclui a oração encaixada em seu escopo. Não há também iconicidade temporal, uma vez que podemos dizer também **Que ele viaje** é bom. Esquematizando, teremos:

- + identidade de tempo e/ou sujeito
- + possibilidade de redução
- + incorporação marcada (1º grau)
- + ligação entonacional
- + 2ª oração dentro do escopo da 1ª
- + ausência de iconicidade

Podemos, a partir desse esquema, criar uma escala de prototipicidade de 0 a 6, onde 6 representa o grau máximo de propriedades formais associadas à subordinação, ou seja, a situação prototípica da subordinação e os outros graus, situações menos prototípicas. O grau 0 representa a situação prototípica da coordenação.

As orações substantivas subjetivas apresentam, portanto, grau 6 de prototipicidade. Depois das subjetivas, vêm as objetivas diretas e indiretas com grau 5, uma vez que muitas delas não permitem redução, como podemos ver nos exemplos a seguir:

A meteorologia disse **que o calor vai durar**.

\*A meteorologia disse **o calor ir durar**.

Lembrei-me **de que ela era viúva**.

\*Lembrei-me **de ela ser viúva**.

As completivas nominais apresentam grau 4, pois, embora possam ser reduzidas, apresentam iconicidade e podem não ter identidade de tempo e/ou sujeito. Exemplos:

A recomendação **de que os motoristas usem o cinto de segurança** não faz parte das disposições do Contran.

#### *Redução:*

A recomendação **de os motoristas usarem o cinto de segurança** não faz parte das disposições do Contran.

#### *Iconicidade:*

**\*De que os motoristas usem o cinto de segurança** a recomendação não faz parte das disposições do Contran.

#### *Não-identidade de tempo e/ou sujeito:*

A recomendação de que os motoristas **usem** o cinto de segurança não **fazia** parte das disposições do Contran.

As predicativas também apresentam grau 4, pois não costuma haver identidade de tempo e/ou sujeito e possibilidade de redução, como podemos ver em:

A verdade é **que você só pensava em você**.

\*A verdade é **você só pensar em você**.

Em casos em que a redução é possível, como no exemplo abaixo, podemos dizer que as predicativas têm grau 5 de prototipicidade:

A solução é **baixar os preços**.

## **Substantivas menos prototípicas**

As substantivas menos prototípicas são as **apositivas**, aqui chamadas de **típicas**, uma vez que elas não apresentam ligação entonacional, identidade de tempo e possibilidade de redução. Sua incorporação é periférica de 3º grau, não estão dentro do escopo da 1ª oração e apresentam iconicidade temporal. Exemplos:

Ele disse isso: **venda a loja!**

Ele disse uma verdade: **que os juros estão altos.**

\*Ele disse uma verdade: **os juros estarem altos.**

\***Que os juros estão altos** ele disse uma verdade.

Existem ainda as apositivas das chamadas "*fact sentences*". Estas últimas apresentam ligação entonacional e podem ser reduzidas. Exemplos:

O fato **de que a porta foi arrombada** caracteriza furto qualificado.

O fato **de a porta ter sido arrombada** caracteriza furto qualificado.

Esquemas:

### a) *apositivas típicas* (grau 1)

- identidade de tempo/e ou sujeito
- possibilidade de redução
- + incorporação marcada (3º grau)
- ligação entonacional
- 2ª oração dentro do escopo da 1ª
- ausência de iconicidade

### b) *apositivas de "fact-sentences"* (grau 3)

- identidade de tempo/e ou sujeito
- + possibilidade de redução
- + incorporação marcada (3º grau)
- + ligação entonacional
- 2ª oração dentro do escopo da 1ª
- ausência de iconicidade

Como vemos, as apositivas típicas têm apenas uma propriedade de subordinação: a incorporação marcada e, mesmo assim, de 3º grau, apresentando grau 1 de prototipicidade. Podemos dizer, portanto, que se trata de orações quase coordenadas, ou no limite entre coordenação e subordinação. Já as apositivas de "*fact sentences*" estão mais integradas no processo de subordinação.

## ***Outras orações subordinadas menos prototípicas***

### *Adjetivas explicativas*

As orações explicativas não têm identidade temporal, não podem ser reduzidas, não possuem ligação entonacional, não estão dentro do escopo da anterior, manifestam iconicidade temporal (não podem preceder seus antecedentes) e são incorporadas periféricamente – 3º grau  
Exemplo

As maçãs, **que estão podres**, serão jogadas no lixo

\* **Que estão podres** as maçãs serão jogadas no lixo

Possuem, portanto, grau 2, na escala de prototipicidade

### *Adverbiais consecutivas*

As orações adverbiais consecutivas não têm necessidade de identidade de tempo/sujeito, não podem ser reduzidas, não têm ligação entonacional, não estão dentro do escopo da anterior e apresentam iconicidade temporal Exemplos

Ele correu tanto, **que sofreu um acidente**

Ele a maltratou tanto, **que ela fugiu de casa**

\***Que ela fugiu de casa**, ele a maltratou tanto

Ele a tratou tão bem, **que ela não quis sair de casa**

Possuem, portanto, grau 1 na escala de prototipicidade

### *Adverbiais modais*

As orações adverbiais modais possuem incorporação marcada – 2º grau –, identidade de sujeito, aparecem sempre reduzidas, não apresentam iconicidade e estão dentro do escopo da oração principal  
Exemplos

Ele chegou **guiando o próprio carro**

**Guiando o próprio carro**, ele chegou

Ele não chegou **guiando o próprio carro**

O **não** desse último exemplo tem como escopo a oração modal. É como se disséssemos: Ele chegou, mas não guiando o próprio carro.

Como vemos, essas orações são altamente prototípicas, obtendo grau 5 na escala. Falta-lhes apenas a ligação entonacional.

### **Outras orações subordinadas**

#### *Orações adjetivas restritivas*

Possuem grau 3, uma vez que apresentam 3 das 6 propriedades: incorporação marcada – 3º grau –, iconicidade e ligação entonacional. Exemplo:

Os vistos **que foram concedidos** valem por dez anos.

**\*Que foram concedidos** os vistos valem por dez anos.

#### *Adverbiais*

As adverbiais já são, desde o início, menos prototípicas do que as substantivas e adjetivas restritivas, uma vez que a grande maioria delas não apresenta ligação entonacional. Prova disso é que, na escrita, quase todas são separadas por vírgulas de suas orações principais. Vejamos o grau de prototipicidade de cada uma delas:

*Causais*: grau 3. Possuem apenas incorporação marcada – 2º grau –, ausência de iconicidade e podem sofrer redução:

As flores acabaram **porque chegou o inverno**.

**Porque chegou o inverno**, as flores acabaram.

As flores acabaram **por ter chegado o inverno**.

*Comparativas*: grau 2. Possuem incorporação marcada – 2º grau – e aparecem sempre reduzidas por elipse:

Ivair ganha menos **que você**. (ganha)

*Concessivas*: grau 3. Possuem incorporação marcada – 2º grau –, ausência de iconicidade e podem ser reduzidas por perda de tempo finito:

Ele ganha pouco, **embora tenha curso superior**.

**Embora tenha curso superior**, ele ganha pouco.

Ele ganha pouco, **apesar de ter curso superior**.

*Condicionalis*: grau 3. Possuem incorporação marcada – 2º grau –, ausência de iconicidade e possibilidade de redução:

Você consegue pagar a viagem, **se vender o carro**.

**Se vender o carro**, você consegue pagar a viagem.

**Vendendo o carro**, você consegue pagar a viagem.

*Finalis*: grau 3. Possuem incorporação marcada – 2º grau –, ausência de iconicidade e apresentam-se quase sempre reduzidas:

Ele trabalha muito, **para comprar a casa**.

**Para comprar a casa**, ele trabalha muito.

*Temporais*: grau 3. Possuem incorporação marcada – 2º grau –, ausência de iconicidade e podem ser reduzidas:

Você me telefona, **quando chegar**.

**Quando chegar**, você me telefona.

**Chegando**, você me telefona.

*Proporcionais*: grau 2. Possuem incorporação marcada – 2º grau – e ausência de iconicidade:

As crianças se alimentam mais, **à medida que crescem**.

**Quanto mais ela estuda**, mais eu a admiro.

## Orações coordenadas

As orações coordenadas costumam ser divididas, em português, em assindéticas (sem conjunção) e sindéticas (com conjunção). A maioria das gramáticas classifica apenas as sindéticas, tomando como base a natureza da conjunção. Algumas classificam também as assindéticas, a partir de uma interpretação semântica que compara o sentido delas com os das anteriores. Dessa maneira, em uma frase como:

Ela entrou disfarçada; **ninguém reparou**.

a oração grifada poderia ser classificada como adversativa ou explicativa.

É comum, também, nessas gramáticas, a atribuição de outros valores a conjunções coordenativas e, em consequência disso, atribuir às orações encabeçadas por elas uma classificação diversa do sentido original da conjunção. É o caso, por exemplo, de uma frase como:

Fulano é rico **e não paga as dívidas**

em que a conjunção **e**, que introduz a oração grifada, é considerada adversativa, ganhando a oração essa mesma classificação.

A meu ver, o primeiro caso, que envolve uma oração assindética adversativa ou explicativa, de acordo com alguns gramáticos, pode configurar, facilmente, um caso de oração em outro período. É como se disséssemos:

Ela entrou disfarçada Ninguém reparou

A interpretação adversativa ou explicativa acontece apenas no nível pragmático.

No segundo caso, a oração coordenada é, sintaticamente, uma aditiva. O entendimento de que é adversativa ocorre, tal como no caso anterior, no nível pragmático. De qualquer maneira, como já disse no início deste trabalho, começarei minha descrição pelo nível sintático e, por esse motivo, tratarei especificamente das coordenadas sindéticas.

Para início dessa análise, podemos dizer que nenhuma delas é incorporada gramaticalmente e também não pode ser reduzida por "opposition loss" (perda do tempo finito).

### **Orações coordenadas prototípicas**

As mais prototípicas das orações coordenadas são as **aditivas**, as **adversativas** e as **conclusivas**, todas elas com grau 0 de prototipicidade. Essas orações não precisam ter identidade de tempo e/ou sujeito, não têm ligação entonacional, não estão no escopo da anterior, manifestam iconicidade temporal e não estão dentro do escopo da oração coordenante. Exemplos:

#### *Aditivas*

Túlio comprou uma passagem **e tomou o avião**

**\*E tomou o avião** Túlio comprou uma passagem

Túlio **não** comprou uma passagem **e tomou o avião**

## *Adversativas*

O presidente negociou com os partidos, **mas a proposta governamental foi derrotada.**

\*Mas a proposta governamental foi derrotada, o presidente negociou com os partidos

O presidente **não** negociou com os partidos, **mas a proposta governamental foi derrotada**

## *Conclusivas*

Ele viajou dez horas, **logo deve estar cansado**

\***Logo (ele) deve estar cansado,** viajou dez horas

Ele **não** viajou dez horas, **logo deve estar descansado**

## *Orações coordenadas alternativas e explicativas*

As orações alternativas e explicativas são menos prototípicas. Possuem grau 1. As alternativas não manifestam iconicidade, o que é típico das subordinadas. Exemplos:

Ela ou cuida das crianças **ou faz o almoço**

**Ela ou faz o almoço** ou cuida das crianças

As crianças ora se aglomeravam, **ora se isolavam**

As crianças **ora se isolavam**, ora se aglomeravam

As orações explicativas, apesar de manifestarem iconicidade temporal, sofrem um certo nível de incorporação gramatical, uma vez que utilizam conjunções típicas de incorporação gramatical, como **que** ou **porque**. Exemplos.

Saia da sala, **porque vou lavá-la**

\***Porque vou lavá-la,** saia da sala

Telefone logo, **que eu estou preocupado**

\***Que eu estou preocupado,** telefone logo

A partir desse momento, já é possível comparar, com mais precisão, algumas orações coordenadas com outras subordinadas

## *Coordenadas explicativas e subordinadas adverbiais causais*

Muitas vezes se confunde uma coordenada explicativa com uma subordinada adverbial causal. Do ponto de vista das propriedades estudadas, temos os seguintes esquemas para essas orações:

### *Explicativas* (grau 1)

- identidade de tempo e/ou sujeito
- possibilidade de redução
- + incorporação marcada
- ligação entonacional
- 2ª oração no escopo da 1ª
- ausência de iconicidade

### *Causais* (grau 3)

- identidade de tempo e/ou sujeito
- + possibilidade de redução
- + incorporação marcada
- ligação entonacional
- 2ª oração no escopo da 1ª
- + ausência de iconicidade

Comparando os dois esquemas, podemos perceber que o motivo básico dessa confusão é o fato de que a oração explicativa é a única entre as coordenadas que possui o traço da incorporação marcada, o que produz a suspeita de que possa ser uma subordinada. Dois traços, entretanto, podem excluí-la dessa classe: a possibilidade de redução e a iconicidade. Comparando as duas orações abaixo:

Não tenho ido à piscina, **porque chegou o inverno**.  
Eu quero que você telefone logo, **porque estou preocupado**.

ambas as orações grifadas são incorporadas gramaticalmente, mas apenas a primeira pode ser reduzida e ser movida para uma posição inicial:

Não tenho ido à piscina, **por ter chegado o inverno**.  
**Por ter chegado o inverno**, não tenho ido à piscina.  
\* Eu quero que você telefone logo, **por estar preocupado**.  
(?)**Porque estou preocupado**, eu quero que você telefone logo.

Logo, a primeira oração grifada é subordinada causal e a segunda, coordenada explicativa.

### ***Coordenadas conclusivas e subordinadas adverbiais consecutivas***

Trata-se, também, de orações muito próximas. Embora as conclusivas sejam orações coordenadas prototípicas, as consecutivas é

que se aproximam mais delas, como podemos ver, comparando os esquemas abaixo:

*Conclusivas:* (Grau 0)

Eles votaram no PFL, **logo, os governistas ganharam.**

*Consecutivas:* (Grau 1)

Ele a maltratou tanto, **que ela fugiu de casa.**

### *Esquema*

- identidade de tempo e/ou sujeito
- possibilidade de redução
- + incorporação marcada
- ligação entonacional
- 2ª oração no escopo da 1ª
- ausência de iconicidade

O único traço a ligar as consecutivas ao mecanismo de subordinação é a incorporação marcada. É possível concluir, portanto, que as consecutivas são orações bem próximas das coordenadas, com um único traço de subordinação, que é a incorporação marcada.

Podemos visualizar de maneira global essa análise de graus de prototipicidade, por meio do quadro a seguir:

Escala	Tipo de oração
6	sub. subst. Subjetiva
5	sub. subst. Objetiva direta sub. subst. Objetiva indireta sub. adv. Modal
4	sub. subst. Completiva nominal sub. subst. Predicativa
3	sub. subst. Apositiva " <i>fact sentences</i> " sub. adj. Restritiva sub. adv. Causal sub. adv. Condicional sub. adv. Concessiva

Continua

Escala	Tipo de oração
	sub. adv. Final
	sub. adv. Temporal
2	sub. adj. Explicativa
	sub. adv. Comparativa
	sub. adv. Proporcional
1	sub. subst. Apositiva típica
	sub. adv. Consecutiva
	coord. Alternativa
	coord. Explicativa
0	coord. Aditiva
	coord. Adversativa
	coord. Conclusiva

Por meio desse quadro, é possível perceber que as subordinadas substantivas subjetivas são as subordinadas prototípicas e que as coordenadas aditivas, adversativas e conclusivas são as coordenadas prototípicas. É possível perceber também a proximidade entre as substantivas apositivas típicas e as coordenadas e também que as adjetivas explicativas estão um pouco mais próximas das coordenadas do que as adjetivas restritivas.

### **Análise da coordenação e subordinação, do ponto de vista pragmático-discursivo**

A primeira coisa a dizer, no momento de assumir um segundo ponto de vista, o pragmático-discursivo, para estudar os fenômenos da coordenação e subordinação, é que ambas essas relações podem participar também, de forma global, da própria construção de um texto. Assim, podemos ter também parágrafos e períodos coordenados e subordinados. Diz Neves (1996, p.2) que:

O que se pode facilmente compreender e aceitar é que relações como as de causa, condições, tempo, modo e lugar permeiam todo o texto, independen-

temente do nível das unidades estruturais (micro ou macroestruturais) envolvidas: sintagmas, orações, frases, parágrafos, capítulos, etc. Mais ainda, essas relações seriam prioritariamente textuais, governando o todo do texto, e a penetração dessas relações nas subpartes constituiria apenas um reflexo e uma consequência da organização geral à qual elas estariam subordinadas.

No texto abaixo, podemos ver que a conjunção **mas** está coordenando o segundo período ao primeiro.

Por esse testemunho ficamos sabendo que era homem instruído e orador de bons créditos. **Mas**, que nos conste, só chegou até nós um discurso por ele pronunciado. (Frieiro, 1981)

Um exemplo mais radical pode ser visto na crônica intitulada "Poema de Aniversário", de Vinícius de Moraes, que se inicia com um período causal introduzido pela conjunção subordinativa **porque**. Os vários parágrafos seguintes funcionam como "parágrafos principais" desse "parágrafo causal". Vejamos, um trecho dessa crônica:

**PORQUE** fizeste anos, Bem-Amada, e a asa do tempo roçou teus cabelos negros, e teus grandes olhos calmos miraram por um momento o inescrutável Norte...

Eu quisera dar-te, ademais dos beijos e das rosas, tudo o que nunca foi dado por um homem à sua Amada, eu que tão pouco te posso ofertar. Quisera dar-te, por exemplo, o instante em que nasci, marcado pela fatalidade de tua vinda. Verias, então, em mim, na transparência do meu peito, a sombra de tua forma anterior a ti mesma.

Quisera dar-te também o mar onde nadei menino, o tranquilo mar de ilha em que me perdia e em que mergulhava, e de onde trazia a forma elementar de tudo o que existe no espaço acima – estrelas mortas, meteoritos submersos, o plancto das galáxias, a placenta do Infinito.

E mais, quisera dar-te as minhas loucas carreiras à-toa, por certo em premonitória busca de teus braços, e a vontade de grimpar tudo de alto, e transpor tudo de proibido, e os elásticos saltos dançarinos para alcançar folhas, aves, estrelas – e a ti mesma, luminosa Lucina, a derramar claridade em mim menino,... (Moraes, 1979, p.11)

São de Neves (1996, p.3) os seguintes exemplos em que orações subordinadas aparecem em outras frases, na fala do mesmo locutor ou de outro locutor:

Eu devo vir para São Paulo no ano que vem. **Se tudo der certo, claro!**  
Podiam mandar mais dois homens comigo. **Embora eu preferisse ir só.**

Locutor A: – O Beteco também não foi.

Locutor B: – **Porque não quis.**

## **Interferência pragmática nos processos sintáticos**

### ***Orações coordenadas correlativas***

Em alguns casos, a intenção do falante (no nível pragmático) chega a interferir nos próprios processos sintáticos de coordenação e subordinação. Um exemplo disso está no emprego, em orações coordenadas, de expressões correlativas como:

não só.....mas também  
não só.....mas ainda  
não só.....como ainda  
não só.....senão

Exemplos:

O motorista **não só** dirigia bêbado [**como também** desacatou um policial].

Eu quero, em ocasião, trazer nesta crônica o humilde presente que nunca lhe dei quando menino; **não só** porque, então, a data não existia, [**como** porque o pouco numerário que eu conseguia, quando em calças curtas, era furtado às suas algibeiras]. (Moraes, 1979, p.31)

Essas expressões correlativas manifestam a intenção do enunciatador em criar uma espécie de gradação argumentativa e acabam também por acrescentar à relação uma característica de subordinação, uma vez que o processo de correlação acrescenta o traço de incorporação marcada à oração coordenada.

### ***Elipse e intenção comparativa***

Uma outra interferência de fatores pragmático-discursivos nos processos sintáticos de coordenação e subordinação pode ser vista nas orações coordenadas de caráter comparativo.

Uma das principais características das orações subordinadas adverbiais comparativas, como vimos há pouco, é sua redução por elipse (2ª propriedade da subordinação de Haiman & Thompson, 1984). Em uma frase como:

Beethoven era tão talentoso **como Mozart**.

a oração comparativa aparece normalmente incompleta. Se estivesse completa seria.

Beethoven era tão talentoso **como Mozart era talentoso**

Para evitar redundância discursiva, os falantes preferem deixar elípticos elementos do predicado dessas orações subordinadas. Ora, esse tipo de elipse também é encontrado em orações coordenadas como:

Fernando saiu de casa às dez horas **e eu, às onze**

Marta comprou dois vestidos **e Carla, três**

Mário está apaixonado pela Valéria **e Telmo também.**

O que ocorre com essas sentenças é que o falante manifesta nelas também uma **intenção comparativa**. A terceira frase poderia, por exemplo, ser dita como.

Mário e Telmo estão apaixonados pela Valéria

A diferença é que a primeira versão reflete a atitude do falante em comparar a paixão de duas pessoas, o que não acontece nesta última. Nas duas frases anteriores, também se comparam, pragmaticamente, horários de saída e compras de vestido. Vemos, por aí, que um fator pragmático (a intenção comparativa) acrescenta a uma oração coordenada uma característica de subordinação: a possibilidade de redução, neste caso, por elipse

### ***Outras alterações sintáticas de natureza pragmática***

Podemos voltar agora a analisar aquelas situações descritas por Koch (1984 e 1995), configuradas em seqüências como:

Não fui à festa do seu aniversário **não me convidaram**

Renata prometeu aparecer ontem, **nem sequer telefonou**

As orações grafadas acima, embora sejam coordenadas sintaticamente, têm caráter, respectivamente, causal e adversativo. A meu ver, a ausência de conjunções específicas, como **porque** (porque não me convidaram) e **mas** (mas nem sequer telefonou), se deve a uma opção do falante por economia. Da mesma forma que ele diz, por exemplo, que

*Os importados ficaram mais baratos*, em vez de dizer *Os produtos importados ficaram mais baratos*, ele também opta por omitir as conjunções, já que o próprio sentido das orações se encarrega de fornecer o caráter da relação entre elas.

Vejamos agora frases em que se diz que a conjunção aditiva **e** pode ter características diferentes como em:

Fulano diz que é rico **e** nunca tem dinheiro no bolso.

Fernanda estudou **e** não passou no exame.

Empreste dinheiro **e** perca o amigo.

Nas duas primeiras frases, a oração introduzida pela conjunção **e** tem um caráter nitidamente adversativo. Na terceira, a oração inicial tem um caráter nitidamente condicional: **se você emprestar dinheiro**, perderá o amigo.

Uma hipótese interessante a ser verificada por meio de uma análise maior de dados é a de que, em situações como essa, o falante prefere não explicitar a conjunção, por uma questão de atenuação ou “preservação da face”, de acordo com a teoria de Rosa (1995). Se o falante diz claramente que *Fernanda estudou **mas** não passou no exame*, isso pode soar como uma crítica a ela. Se disser, entretanto, que *ela estudou **e** não passou*, a crítica se atenua ou desaparece, ficando preservada a face do enunciador.

A escolha do conteúdo das orações coordenante e coordenada pode também materializar preocupações de preservação da face por parte do falante. Comparemos as duas frases abaixo:

Eu fiz todo o esforço possível, mas não consegui.

Eu não consegui, mas fiz todo o esforço possível.

É inegável que a segunda escolha é nitidamente mais favorável ao falante.

Os processos de articulação das orações podem ser também utilizados, pragmaticamente, para colocar pressupostos. Vejamos os dois períodos abaixo:

Hill tem grandes chances de vencer o Grande Prêmio do Canadá, no domingo, **mas** o serviço de meteorologia está prevendo chuva.

Barrichelo tem grandes chances de vencer o grande prêmio do Canadá, no domingo, **pois** o serviço de meteorologia está prevendo chuva.

No primeiro exemplo, fica pressuposto que Hill não guia bem na chuva e, no segundo, que Barrichelo guia bem na chuva.

Concluindo, creio ter ficado demonstrado que o estudo dos traços de subordinação e a construção de uma escala de prototipicidade podem ajudar não somente a compreender a coordenação e a subordinação como fenômenos sintáticos, mas também a esclarecer alguns aspectos pragmáticos envolvidos nesses processos, alguns dos quais exemplificados há pouco, como o uso dos recursos de correlação na coordenação e da elipse em orações coordenadas de caráter comparativo.

ABREU, A. S. Coordination and subordination – a proposal of grammatical description. *Alfa (São Paulo)*, v.41, p.13-37, 1997.

- **ABSTRACT:** *This paper intends to be a contribution to the study of the coordination and subordination processes in Portuguese, by studying, in a specific way, the problem of the limits between those two types of syntactical relation and some pragmatic-discursive effects entailed in both those processes. The model used is that of functional grammar.*
- **KEYWORDS:** *Coordination; subordination; syntactical process; syntactical relations.*

## Referências bibliográficas

- ALONSO A., UREÑA, P. H. *Gramática castellana*. 25.ed. Buenos Aires: Losada, 1969.
- CARRETER, F. L. *Diccionario de términos filológicos*. 3.ed. Madrid: Gredos, 1968.
- DECAT, M. B. N. Relações adverbiais e gênero do discurso. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n.28, p.19-36, 1995.
- DIK, S. *The Theory of Functional Grammar*. Dordrecht: Foris, 1989.
- FRIEIRO, E. *O diabo na livraria do Cônego*. São Paulo: Edusp, 1981.
- GIVÓN, T. *Syntax: A Functional-Typological Introduction*. Amsterdam: John Benjamins, 1984. 2v.
- \_\_\_\_\_. Prototypes: between Plato and Wittgenstein. In: CRAIG, C. (Ed.) *Noun Classes and Categorization*. New York: Academic Press, 1989.

- HAIMAM, J., THOMPSON, S. A. Subordination in universal grammar. In: ANNUAL MEETING OF BERKELEY LINGUISTICS SOCIETY, 10, 1984, Berkeley. *Proceedings...* Berkeley: Berkeley Linguistics Society, 1984.
- KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.
- \_\_\_\_\_. A articulação entre orações no texto. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n.28, p.9-18, 1995.
- MORAES, V. de. *Para viver um grande amor*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.
- NEVES, M. H. M. *A Articulação de orações: reflexões de base funcionalista*. 1996. (Inédito).
- ROSA, M. *Marcadores de atenuação*. São Paulo: Contexto, 1995.

## O DISCURSO ORAL E AS ORAÇÕES DE TEMPO

Maria Luiza BRAGA<sup>1</sup>

- **RESUMO:** Neste artigo, examinei as orações de tempo no português do Brasil. Inicialmente considerei as diferentes configurações estruturais da relação proposicional de tempo e algumas de suas propriedades. A seguir, usando frequência como um critério, defendi que a anteposição constitui a ordem não-marcada no registro falado. Finalmente analisei as correlações entre posição e papel discursivo das orações em pauta. Mostrei que aquelas que aparecem antepostas à oração núcleo criam a estrutura temporal para o estado de coisas a ser codificado pela oração seguinte. Mostrei que a esta função podem se sobrepor outras, tais como sinalização de mudança na orientação discursiva e delimitação de tópico discursivo. Finalmente mostrei que aquelas em posposição qualificam, tornam mais preciso o conteúdo proposicional codificado pela oração núcleo. O fato de a maioria das orações em posposição ter sido concebida como adendo explica o padrão entonacional típico das seqüências oração núcleo + oração de tempo.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Orações de tempo; anteposição; posposição; função discursiva.

### Introdução

As abordagens funcionalistas em lingüística, dada sua concepção de linguagem como instrumento de comunicação, priorizam a investigação do texto. Este é concebido como uma unidade semântica (Halliday, 1985) e para ele, em princípio, a questão da dimensão não deveria se colocar. Todavia, como a grande maioria dos textos se constitui de dois ou mais enunciados, torna-se crucial entender a maneira

---

1 Bolsista do CNPq, Processo n. 350084/92-0 – Departamento de Lingüística – Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp – 13081-970 – Campinas – SP.

como estes se combinam. A este respeito numerosas questões podem ser levantadas: podem as partes que compõem uma sentença ser intercambiadas livremente ou existe uma ordem preferencial para cada tipo de oração? Assumindo que haja uma ordem não-marcada, como explicar as ocorrências marcadas? Quais as diferenças gramaticais entre orações coordenadas e subordinadas? Podem as relações semânticas ser sinalizadas independentemente de uma conjunção?

Neste artigo procuro responder às duas primeiras perguntas, restringindo-me às orações de tempo. Ele consta de três partes: na primeira, considero as diferentes codificações estruturais desta relação proposicional;<sup>2</sup> na segunda, identifico a ordem neutra das orações de tempo e explico as ocorrências que fogem a este padrão; na terceira, a conclusão é apresentada.

## **As codificações estruturais da relação proposicional de tempo**

A relação semântica de tempo admite diferentes codificações estruturais. Pode ser expressa por uma oração adjetiva cujo núcleo é um item que indica tempo (1), ser transmitida por oração reduzida de gerúndio e de infinitivo (2), e por oração desenvolvida introduzida por conectivo subordinativo (3), como atestam os exemplos abaixo:

- (1) F: Então as preocupações são muito-ah-de todo dia, levanta, tem que procurar comida. Não tem ninguém para servir café pra ele *na hora que ele levanta*. (SP-EF)
- (2) F: ... Agora ... é engraçado que *você saindo do Brasil ...*, a gente sente uma falta muito grande dessa parte de verduras. (RJ DID)

F: Uma das coisas fundamentais de qualquer preparo de prato, eu pelo menos acho assim, quer dizer, é minha opinião, é que as pessoas, *ao comerem, ao saborearem um prato*, fiquem perguntando como é ~como foi feito. (POA D2)

---

2 O conceito de relações proposicionais remete a Mann & Thompson (1986) que as caracterizam como as inferências, as relações semânticas que emergem da contigüidade de duas orações ou porções discursivas maiores. As inferências em questão podem ser sinalizadas ou não por conectivos

- (3) F: O estudante quando sai daquele curso... é um curso bem menor, menos tempo, *quando ele sai daquele curso*, ele está pronto para algumas atividades. (SAL DID)

A relação de tempo também pode ser inferida em seqüências de orações coordenadas, interligadas por *e*. Esta conjunção parece sinalizar apenas que mais material lingüístico vai ser apresentado (Chafe, 1992; Schiffrin, 1987) e é este despojamento semântico que facilitará a atribuição de uma leitura temporal a combinações como a seguinte. Observe que a eliminação da conjunção não destruiria a interpretação de tempo:

- (4) F. Então o que-que- *Você olha pro mundo...* você olha e vê que Nietzsche tinha razão. (REC D2)

Os tipos exemplificados acima diferem quanto à frequência. Com efeito, os falantes privilegiam a codificação da relação de tempo por meio de orações introduzidas por conectivo subordinativo temporal, a estratégia mais produtiva no discurso oral (Braga, 1995) Neste trabalho me restrinjo a esta.

A abordagem gramatical tradicional inclui as orações iniciadas por conectivo subordinativo temporal entre as subordinadas adverbiais. A título de exemplo, observe a caracterização semântico-formal de Rocha Lima e a caracterização funcional-formal de Cunha:

É papel da oração temporal trazer à cena um acontecimento ocorrido antes de outro, depois de outro ou ao mesmo tempo que outro. Para cada um desses aspectos possui a oração temporal, quando desenvolvida, conjunções apropriadas (1965, p 283)

(as orações subordinadas adverbiais) funcionam como adjunto adverbial de outras orações e vêm normalmente introduzidas por uma das conjunções subordinativas classificam-se em temporais, se a conjunção é subordinativa temporal. (1976, p 409-12)

Matthiessen & Thompson (1988) questionam classificações semelhantes a estas. Alegam que as chamadas subordinadas adverbiais, diferentemente das subordinadas encaixadas que funcionam como um constituinte da oração matriz, não se comportam como um advérbio ou adjunto de sua oração "principal". Segundo eles, estas orações não podem ser substituídas por um SPREP que preserve o mesmo sentido:

*When we replace one of them with a prepositional phrase in context, trying to preserve part of the meaning, we will typically find that the complement of the preposition is a nominalization, not an ordinary noun, and this is quite significant.* (p 280)

Além do mais, continuam, elas podem se combinar ou com uma única oração ou com uma seqüência de orações. No primeiro caso, ainda se poderia falar em uma função de advérbio, mas não no segundo:

*When one clause combines with just one other clause, it may seem to function as an adverbial, although it does not. But when one clause combines with a combination of clauses, it is quite clear that there is no single clause it could be an embedded constituent part of. (p.280)*

Tais características, na opinião deles, justificam uma distinção entre orações encaixadas, por um lado, e combinação de cláusulas (*clause combining* ou *clause complex* na terminologia de Halliday). Reiteram Halliday e sua tipologia de orações. Estas podem se classificar segundo o *grau e modo de interdependência*. Quanto ao *grau de interdependência*, podem ser incluídas entre as estratégias de hipotaxe ou de parataxe; já quanto ao *tipo de interdependência*, podem ser classificadas como *projeção* ou *expansão*. A última categoria, *expansão*, por sua vez, compreende as ocorrências de *elaboração*, *extensão* e *realce* (*enhancing*). As orações de tempo que me interessam são enquadradas na categoria *hipotaxe de realce* (*enhancing hypotaxis*) que é assim conceituada:

*enhancing hypotaxis refers to hypotatic clause combining involving some kind of circumstantial relation like condition, reason, purpose and other kinds of cause, time, space, and means: one clause enhances another clause circumstantially. (p.283-4)*

Examinei os dados do português oral à luz dos argumentos apresentados por Matthiessen & Thompson (1988) e verifiquei que eles se sustentam parcialmente. Com efeito, a substituição da oração de tempo por um SPREP é restrita e leva em consideração o tipo de predicado. Ela é facultada pelos verbos relacionais e existenciais (Halliday, 1985) e é bloqueada nos outros casos.<sup>3</sup> A seguir apresento uma das poucas ocorrências em que a paráfrase foi possível:

- (5) *Quando era no meu tempo, a gente andava de bicicleta (POA DID).*  
*No meu tempo, a gente andava de bicicleta.*

Quanto ao segundo argumento, vale mencionar que em português também encontrei ocorrências em que uma oração de tempo se vinculava não a uma outra oração mas a uma seqüência de orações, como ilustra o trecho seguinte:

---

<sup>3</sup> Na grande maioria dos casos, a oração de tempo é parafraseável por um SPREP cujo núcleo é uma nominalização.

- (6) Inf: Não, elas gostam, às vezes quando elas têm tempo assim, elas pegam uma turminha, elas então pedem licença aqui no colégio Maria Goretti aqui de cima e vão joga(r) vôlei no domingo. (DID, POA)

Em outras ocorrências inverteu-se o escopo, isto é, uma sequência de orações de tempo vincula-se a apenas uma oração núcleo, como ilustra o trecho seguinte. Observe que a conjunção da segunda oração de tempo não vem explicitada, cabendo ao ouvinte recuperá-la:

- (7) Inf: ...foi buscar umas galinha e trouxe tudo dentro de um saco; encheu dois saco(s) de galinha(s). Quando ele chegou em casa e começou a tira(r) aquelas galinha, era só galinha morta que saia... (DID POA)

Há ainda uma terceira opção, que consiste na vinculação de duas seqüências de orações, uma delas consistindo de orações de tempo.

- (8) isso a gente, nós já explicamos em classe... porque quando ele vai afe-  
rir ou vai investigar, experimentar o ho:mem... não é o que o homem  
diz... do experimento do laboratório... mas sim o que o homem está  
realmente pensando... porque você pode estar pensando uma coisa  
e dizendo outra. (EF REC)

Estas diferentes possibilidades de combinação, embora relevantes, não serão aprofundadas aqui. Vale ressaltar, todavia, que elas atestam a complexidade dos processos sintáticos da fala, corroborando a afirmação de Halliday, qual seja, a de que

*the potential of the system is more richly developed, and more fully revealed, in speech ... much of what the written language achieves lexically is achieved by the spoken language through the grammar.* (1985, p XXIV)

No discurso oral do português as orações de tempo são introduzidas principalmente por *quando*. Nas amostras de fala em análise,<sup>4</sup>

4 Os dados que integram a amostra em que fundamentei minha análise foram extraídos das transcrições de fala que constituem o acervo do Projeto NURC. Foram investigados 15 (quinze) minutos de fala dos seguintes inquiridos:

	Rio de Janeiro	São Paulo	Porto Alegre	Recife	Salvador
DID	328	234	045	131	231
D2	355	360	291	005	098
EF	379	405	278	337	049

encontrei quatro ocorrências que fogem a este padrão duas de *enquanto*, uma de *antes que* e uma de *logo que*. Aparentemente foram motivadas pela necessidade de precisar a informação codificada pela sentença de tempo, como ilustram os trechos seguintes. Assim a locução *logo que*, em (9), sinaliza a estreita proximidade temporal dos dois eventos, proximidade que se diluiria caso esta locução fosse substituída por *quando*. O trecho (10), por sua vez, ilustra uma das ocorrências de *enquanto*. Observe que este exemplo como que “fotografa” a luta do falante em sua busca por uma formulação mais adequada dos conteúdos cognitivos que quer transmitir. Assim uma sequência iniciada por *quando* é abandonada em favor de uma oração introduzida por *enquanto que*, por sua vez, é parafraseada por uma outra que recupera o *quando* relegado.

- (9) F: AI achei fabuloso cenário de Hair, uma maravilha. Faz tempo que eu assisti *logo que começou eu fui* achei um cenário uma coisa ah. Ótima. (DID SP)
- (10) F: ainda fez uma subdivisão, ela não é de maior importância mas vale a pena apenas para, a título de esclarecimento, de maior compreensão. *Quando*, enquanto o indivíduo compreende, *quando ele compreende*, ele pode fazer de três maneiras: translação, interpretação e extrapolação. (EF SP)

A articulação entre a oração de tempo e a oração núcleo<sup>5</sup> pode propiciar outras leituras, tais como simultaneidade e recorrência, ilustradas, respectivamente, em (11) e (12).

- (11) F: E a gente gostou tanto que ficava todo dia jogando. Lembro um dia que nós passamos no hotel, mas a gente não jogava a dinheiro nada, so assim na brincadeira. então passou tinha uma velha, umas senhoras de mais idade que nos viram sempre jogando, *quando nós passamos* elas disseram assim: essas viciadas. (DID PO)
- (12) F: a Lázinha, ela vai na praia eu acho que durante o veraneio todo, com a possibilidade inclusive de comer peixe fresco, come *quando eu levo*. (D2 POA)

Os exemplos acima mostram que as aceções temporais que podem ser inferidas da combinação *oração de tempo + oração núcleo*

---

5 Usarei a expressão “oração núcleo” em vez de “oração principal” porque inexistem definições satisfatórias de oração principal. Tal rótulo e emprego encontram respaldo em Matthiessen & Thompson (1988) e Hopper & Traugott (1993).

independem do conectivo que as introduz. Elas dependem mais crucialmente dos traços lingüísticos da sentença em si ou do contexto maior em que se inserem. O trecho (11), por exemplo, apresenta as características típicas das narrativas de experiência pessoal: orações com verbos no aspecto perfectivo, dispostas numa sequência temporal que presumivelmente reproduz a ordem dos acontecimentos, como eles ocorreram ou teriam ocorrido (Labov, 1972). Já em (12) é o aspecto imperfectivo que garante a leitura de recorrência e, principalmente, de condição. *come, sempre que eu levo, come se eu levo*

Uma vez caracterizadas as orações de tempo, passo a considerar sua localização ante a oração núcleo com que se combinam.

## A posição das orações de tempo

As orações de tempo foram distribuídas em três subgrupos conforme viessem antepostas, intercaladas ou pospostas à oração núcleo com que se articulam.<sup>6</sup> Dois objetivos motivaram tal procedimento: a identificação da ordem não-marcada das orações de tempo no discurso oral e a explicação das ocorrências que fugiam ao padrão neutro, aspectos que passo a considerar a seguir.

Para a identificação do valor não-marcado de uma categoria têm sido propostos critérios diversos. Lyons (1977), por exemplo, assevera que a forma não-marcada tem um sentido mais geral ou uma distribuição mais ampla do que a forma marcada. Crystal (1988) refere-se às várias interpretações desta noção e aos diferentes critérios associados a ela: frequência de ocorrência, caráter mais específico de um item lexical, em se tratando de análise semântica, e distribuição mais restrita de um dos membros da categoria. Mais recentemente, Croft

---

6 As ocorrências de cada subgrupo foram posteriormente estudadas e classificadas segundo admitissem ou não mudança potencial da ordem da oração de tempo, como mostram os exemplos abaixo:

Inf: *Quando terminaram de arrumar a canoa, já estava na hora de vir embora.*

Já estava na hora de vir embora *quando terminaram de arrumar a canoa* (DID POA).

L2: mas eu não vejo televisão já lhe disse; eu só vejo televisão *quando tem futebol.*

\*mas eu não vejo televisão já lhe disse; *quando tem futebol* eu só vejo televisão (D2 REC 005 p.9).

Os resultados estatísticos revelaram que não há diferenças significativas entre estes tipos de oração no que tange às propriedades morfossintáticas e tipo de predicação.

(1990), baseando-se em Greenberg e visando a classificações tipológicas, sugere critérios estruturais, behaviorais e distribucionais, além do valor neutro.

Os critérios referidos acima foram postulados tendo em vista categorias dos níveis fonológico e morfossintático, o que explica as escassas referências a sua aplicação a categorias de nível sintático. Uma formulação voltada para categorias sintáticas, discursivas e conversacionais é encontrada em Givón (1995), que arrola três critérios: complexidade estrutural, frequência e complexidade cognitiva. Embora mais promissores, tais critérios são de aplicação problemática, pois, como o próprio autor reconhece, faltam ainda dados confiáveis sobre complexidade no que tange a fenômenos relacionados à ordem.

Ante a situação já mencionada, optei por fiar-me em *frequência*, critério arrolado por todos os autores. Os resultados para a distribuição estatística das orações de tempo são apresentados abaixo:

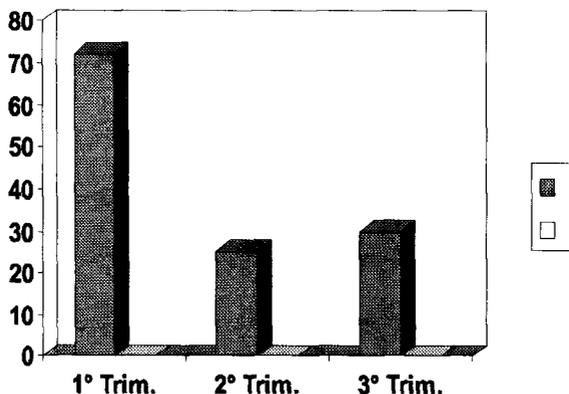


GRÁFICO 1 - Orações de tempo e posição.

O Gráfico 1 mostra que a anteposição constitui a ordem neutra. As ocorrências de posposição são mais raras e as de intercalação praticamente inexistentes.

Meus resultados divergem dos obtidos por Crocchi (1996) para a escrita. Neste registro, a posposição constitui a ordem marcada. Tais divergências, a meu ver, explicam-se pelas diferentes necessidades a que devem atender o discurso oral e o escrito. É provável que o primeiro requeira maior ancoragem temporal e o segundo uma delimitação mais precisa da asserção codificada pela oração núcleo. Estas diferenças vêm corroborar as descobertas de Decat (1993), que já salientara que a posição das orações hipotáticas de realce é sensível ao registro. Após a investigação de um *corpus* constituído por narrativas, orais e escritas, e dissertações, também orais e escritas, produzidas pelos mesmos falantes e versando sobre o mesmo tema, concluiu ela que, com relação à oração de tempo, no discurso narrativo escrito predominam as posposições enquanto no narrativo oral, as anteposições.

Uma vez identificada a ordem neutra das orações de tempo, passo a considerar as questões relacionadas a posição. Parece desnecessário recordar que a manipulação da ordem dos constituintes, oracionais e não-oracionais, não é motivada apenas por razões estilísticas ou idioletais. Como lembram Bates & Macwhinney (1987), qualquer língua natural precisa codificar uma grande variedade de funções, valendo-se apenas dos recursos limitados do canal acústico-articulatório. Ao manusear a ordem dos constituintes, o falante, de uma certa forma, subverte tais limitações e consegue sinalizar significados, leituras, sutilezas que não se deixam apreender tão-somente pelo conteúdo referencial dos itens lexicais.

A ordem dos constituintes se explica frequentemente quando se atenta para seu *status* informacional. Esta correlação, inicialmente investigada por Mathesius (apud Firbas, 1964, p.268) nas primeiras décadas deste século, continua a ser estudada pelos funcionalistas das várias correntes. Halliday, por exemplo, defende a íntima inter-relação entre posição e *status* temático e propõe que o tema seja identificado a partir de critérios posicionais. "*we signal that an item has thematic status by putting it first... whatever is chosen as the Theme is put first*" (1985, p.38)

Buscando explicar a ordem em que podem aparecer os constituintes, Bates & Macwhinney asseveram que

*units particularly high in information value tend to be placed in high-priority, salient or "privileged" points across a sentence since the beginnings and ends of*

*utterance units are more salient and perceivable than middle positions, highly informative elements will tend to be placed at the beginnings or ends regardless of their "natural" order in the real-world events being described.* (1987, p 215)

Quais critérios, no entanto, provariam que começos e fins são mais salientes e perceptíveis? Em outras palavras, que critérios independentes e não-circulares poderiam comprovar a importância da primeira e última posições?

Ao investigarem a ordem das chamadas subordinadas adverbiais, em inglês, Thompson (1984) e Ford (1988) afirmam que a diferente localização das orações de tempo se correlaciona com papéis textuais diferenciados. Aquelas que aparecem antes da oração núcleo criam o pano de fundo, a orientação temporal para os eventos que serão referidos nas seguintes. Já aquelas que aparecem pospostas delimitam, restringem a asserção codificada pela oração núcleo.

A distribuição dos dados do português oral parece corroborar esta hipótese. Também nesta língua as orações de tempo em posição inicial criam molduras temporais, quadros de referência a partir dos quais se desenvolve uma sequência tópica, como mostraram os exemplos acima.

As orações em tela podem, porém, agregar outras funções à circunscrição temporal para um estado de coisas a ser codificado pela oração núcleo. Elas podem, por exemplo, sinalizar uma mudança na orientação do discurso que vinha sendo desenvolvido. Indicam, então, simultaneamente à ancoragem temporal, que um novo episódio, um novo argumento, uma nova sequência está se iniciando. Funcionam, pois, nestes contextos, como marcadores lingüísticos de começo de "parágrafo" (Grimes, 1975, Hinds, 1977; Longrace, 1979). O exemplo abaixo ilustra este funcionamento:

- (13) Inf. Eu era aluna da Maria Ulivena...então para mim era uma novidade né? teatro porque só estudando estudando estudando  
*Quando chegou o balê russo aqui em São Paulo eles pediram que as alunas da Prefeitura que éramos nós aquele grupo todo fosse fazer cena num dos números e...* (DID SP)

Ocasionalmente as orações de tempo em posição inicial comportam-se como tópicos chineses. Servem neste caso, usando as palavras de Chafe, para estabelecer "*a spatial, temporal, or individual framework within which the main predication holds ...*" (1976, p.50-1).

O fato de funcionarem apenas para estabelecer "*the frame within which the sentence holds*" explica a frouxidão das relações com a oração seguinte, como exemplifica o trecho a seguir

- (14) L1 acho que comer bem está exatamente uma postura na mesa, tranquilo que(r) dizer é, e despreocupado. Com cenário gastronômico  
L2 Opa, melhor ainda O comer, sempre, *quando eu falo em comer*, por exemplo, é um negócio que, que me atinge diretamente, porque em primeiro lugar, eu gosto de come(r), e mais do que isso eu gosto de prepara(r), tenho o prazer de faze(r) determinados prato. (D2/POA)

As ocorrências que escapam à ordem neutra, isto é, as orações que aparecem pospostas à núcleo, explicam-se quer por necessidades de construção tópica, quer por necessidades de acréscimo de informação. Os exemplos seguintes ilustram estas funções.

- (15) Inf . eu acho que a *televisão* é completamente diferente do que a gente assiste e lá no *teatro* não, o teatro é uma coisa que aparece, agora a *televisão* a gente vê o mínimo né? do máximo que eles fazem então no *teatro* eu acho que é é bem mais difícil eu tenho a impressão que é mais difícil porque a *televisão* é horrroso *quando eles estão fazendo programa*. (DID SP)
- (16) Loc .. porque nós não somos tão felizes de ter sempre empregada então ah . apesar que eu sou um marido muito bom porque a verba da empregada continua a ter mensalmente quer dizer... *quando a gente não tem empregada* quer dizer (D2 RJ)

O exemplo (15) constrói-se pelo contraponto de dois subtópicos, o *teatro* e a *televisão*, que se alternam ao longo desta sequência. Os itens lexicais *teatro* e *televisão*, por sua vez, aparecem sempre na posição de tópico frasal, algumas vezes como tópico marcado, outras como não-marcado. Nestas circunstâncias a anteposição da oração núcleo explica-se pela necessidade de manter a alternância entre *teatro* e *televisão* já instaurada anteriormente. Se a oração de tempo *quando eles estão trabalhando* aparecesse anteposta, romperia o paralelismo sintático e poderia afetar o processamento do tópico discursivo

Já a oração de tempo do outro exemplo caracteriza-se como um adendo motivado pela necessidade de acréscimo de informação provavelmente considerada relevante pelo falante. Observe que a classifica-

ção como núcleo é uma categorização *a posteriori* que o analista impõe aos dados. A curva entonacional final de sentença da oração núcleo, a hesitação, e o marcador discursivo (*quer dizer*) entre a oração núcleo e a oração de tempo constituem indícios de que a chamada oração núcleo foi concebida como uma unidade que deveria bastar a si própria e que a oração de tempo *quando a gente não tem empregada* constitui um legítimo adendo.

Dentro de uma outra abordagem, a da Gramática Funcional, exemplos como o último classificam-se como “cauda” (*tail*), uma das funções pragmáticas arroladas por Dik (1989). Segundo este autor, as funções pragmáticas são codificadas ou no próprio corpo ou nas extremidades da cláusula (intra e extraclause pragmatic functions). As primeiras correspondem às dimensões *tópico* e *foco* e as segundas, *tema* e *cauda*. As duas últimas são “separadas” da cláusula a que remetem por disjuntura ou contorno entonacional especial. A cauda funciona como um adendo, informação que clarifica ou modifica algum constituinte da predicação. Todavia, como lembra Siewierska (1991), ela não precisa necessariamente especificar alguma informação da predicação. Pode simplesmente providenciar informação adicional, não vinculada a um item da predicação.

Algumas vezes os falantes se valem de uma oração de tempo para explicar o significado de um termo que consideram relativamente técnico, como mostra o trecho seguinte. A codificação da explicação sob a forma de uma oração de tempo usualmente gera uma ambigüidade em nível sintático visto que se torna problemático identificar o nível de vinculação desta oração, se à outra oração, se ao termo que ela parafraseia. O trecho abaixo exhibe uma destas ocorrências:

- (17) Inf: ... pelo menos os últimos anos têm havido um acordo entre a classe patronal e a classe trabalhadora a fim de que se evite o chamado dissídio coletivo... *quando não há um acordo entre patrões e empregados, normalmente.* (DID REC)

Uma vez consideradas as funções discursivas associadas à anteposição e posposição, cumpre indagar se é possível alterar a localização das orações de tempo. Parece-me que, em vários casos, esta reversão, em sentenças descontextualizadas, é potencialmente possível, a maior ou menor facilidade da inversão decorrendo de fatores diversos. Com relação às antepostas, aquelas que apenas ancoram temporalmente a oração núcleo exibem maior mobilidade posicional, ressaltando-se, no entanto, que a mudança da posição acarretará

necessariamente uma alteração da leitura atribuída à oração de tempo. Se à função de estabelecer a referência temporal se agregar uma outra, qual seja, a de sinalizar mudança na orientação discursiva, a alteração da ordem se torna problemática. Ela é finalmente bloqueada nos casos em que a oração de tempo funciona como um tópico chinês.

Com referência às orações pospostas, também se pode falar em graus de mobilidade posicional embora as restrições à alteração da ordem sejam mais fortes. Uma vez que nesta posição elas servem para circunscrever o conteúdo ou parte do conteúdo codificado pela oração núcleo, parece "natural" que elas venham após a emissão do material que requer tal delimitação. Os impedimentos à inversão potencial da ordem, mais fracos nos casos em que a oração de tempo apenas qualifica o material da oração núcleo, tornam-se máximos em se tratando de orações de tempo que funcionam como adendos ou paráfrases de termos anteriores.

## **Conclusão**

Neste artigo investiguei as orações de tempo no português do Brasil. Considerei inicialmente as diferentes configurações estruturais da relação proposicional de tempo e algumas de suas propriedades. Mostrei que, baseando-se no critério frequência, pode-se afirmar que a anteposição constitui a ordem não-marcada no registro oral. Por fim, examinei as correlações entre a posição e o papel textual das orações em pauta. Mostrei que aquelas que aparecem antepostas criam a moldura para o estado de coisas a ser codificado pela oração núcleo. Salientei que a esta função podem se superpor outras, tais como sinalização de mudança de orientação discursiva. Por fim, mostrei que as orações de tempo que aparecem pospostas à oração núcleo servem para qualificar, precisar o conteúdo ou parte do conteúdo proposicional expresso pelo núcleo. O fato de a maioria das orações pospostas ser concebida como adendos explica o padrão entonacional típico exibido pelo enunciado com a ordem *oração núcleo+oração de tempo*.

BRAGA, M. L. Oral discourse and time clauses. *Alfa (São Paulo)*, v.41, p.39-53, 1997.

- **ABSTRACT:** *In this paper, I examined time clauses in Brazilian Portuguese. I considered initially the different structural configurations of the propositional relation of time and some of its properties. Then, using frequency as a criterion, I asserted that anteposition constitutes the unmarked position of these clauses in oral register. Finally, I examined the correlation between position and textual role of the clauses in question. I showed that those that appear in anteposition to the nuclear clause create the temporal frame for the state of affairs to be codified by the nuclear clause. I emphasized that with this function others may overlap such as signalling discourse orientation shift and delimiting discourse topic. Finally, I showed that the time clauses which appear in postposition to the nuclear clause serve to qualify, to make the propositional contents expressed by the nuclear clause more precise. The fact that most clauses which act as qualification are conceived as afterthoughts explains the typical intonational pattern exhibited by the utterance with the nuclear clause + time clause order.*
- **KEYWORDS:** *Time clauses; anteposition; posposition; discourse functions.*

## Referências bibliográficas

- BATES, E., MACWHINNEY, B. A functionalist approach to the acquisition of grammar. In: DIRVEN, R., FRIED, V. (Ed.) *Functionalism in Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 1987. p.209-64.
- BRAGA, M. L. As orações de tempo no discurso oral. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v.28, p.85-97, 1995.
- CHAFE, W. Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics, and point of view. In: LI, C. (Ed.) *Subjects and Topic*. New York: Academic Press, 1976. p.27-56.
- \_\_\_\_\_. The flow of ideas in a sample of written English. In: MANN, W., THOMPSON, S. (Ed.) *Clause Combining in Grammar and Discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 1992. p.1-28.
- CROCCI, M. S. *A hipotaxe adverbial temporal: uma abordagem funcionalista*. Araraquara, 1996. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.
- CROFT, W. *Typology and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- CRYSTAL, D. *Dicionário de lingüística e fonética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- CUNHA, C. *Gramática do português contemporâneo*. Belo Horizonte: Bernardo Alves, 1976.

- DECAT, M. B N *Leite com manga, morre*: da hipotaxe adverbial no português em uso. São Paulo, 1993. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- DIK, S C *The Theory of Functional Grammar*. Providence. Fons Publications, 1989.
- FIRBAS, J. On the delimitation of the theme in functional sentence perspective. In DIRVEN, R., FRIED, V (Ed) *Functionalism in Linguistics* Amsterdam: John Benjamins, 1987. p.137-56
- FORD, C *Grammar in ordinary interaction*. the pragmatics of adverbial clauses in conversational English. Los Angeles, 1988. Dissertation (PhD) – University of California.
- GIVÓN, T. *Functionalism and Grammar*. Amsterdam. John Benjamins, 1995.
- GRIMES, J. E *The Thread of Discourse* The Hague. Mouton, 1975.
- HALLIDAY, M. A. K. *Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985.
- HINDS, J. Paragraph structure and pronominalization. *Papers in Linguistics*, v 10, p.77-99, 1977.
- HOPPER, P , TRAUOGOTT, E. *Grammaticalization* Cambridge Cambridge University Press, 1993.
- LABOV, W. *Language in the Inner City*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LONGRACE, R. E. The paragraph as a grammatical unit. In: GIVÓN, T. (Ed.) *Syntax and Semantics*. New York. Academic Press, 1979. v 12. (Discourse and Syntax).
- LYONS, J. *Semantics* 1, 2. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- MANN, W. C , THOMPSON, S. A. Relational propositions in discourse. *Discourse Processes*, v.9, p.57-90, 1986.
- MATTHIESSEN, C., THOMPSON, S A. The structure of discourse and "subordination". In: HAIMAN, J., THOMPSON, S. (Ed) *Clause Combining in Grammar and Discourse*. Amsterdam. John Benjamins, 1988. p.275-329.
- ROCHA LIMA, C H. *Gramática normativa da língua portuguesa* 11 ed. Rio de Janeiro: F Brnquet, 1965.
- SCHIFFRIN, D. *Discourse Markers*. Cambridge. Cambridge University Press, 1987
- SIEWIERSKA, A. *Functional Grammar* New York: Routledge, 1991.
- THOMPSON, S A. "Subordination" in formal and informal discourse In: SHIFFRIN, D (Ed.) *Meaning, Form and Use in Context: Linguistic Applications*. Washington, DC Georgetown University Press, 1984

## **ESTRATÉGIAS E ADJACÊNCIAS: REVISITANDO CONCEITUAÇÕES**

Maria Inez Mateus DOTA<sup>1</sup>

- **RESUMO:** Este artigo analisa a conceituação do termo "estratégias", comparando-o com termos próximos, tais como "táticas", "habilidades", "processos" e "planos", no contexto de ensino de leitura em língua estrangeira; discute os conceitos de "estratégias de aprendizagem" e "estratégias comunicativas"; aponta para um certo consenso sob as definições discutidas e enfatiza procedimentos conscientes guiados pelo professor, visando à compreensão da língua escrita.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Estratégias; estratégias de leitura; estratégias cognitivas; estratégias metacognitivas; ensino de língua estrangeira.

### **Conceituação do termo**

São muitas as acepções em que o termo "estratégias" tem sido empregado, principalmente na literatura anglo-americana que aborda o processo de leitura, tanto em língua materna como em língua estrangeira. Trabalhos recentes nesta área – Stevick (1990) e Moura (1992) – apontam uma profusão de definições e imbricamentos com outros termos. Nosso objetivo, no presente artigo, é verificar o que há de comum entre essas definições e como podem ser analisadas, tendo como perspectiva o ensino de uma língua estrangeira, no que diz respeito à compreensão da forma escrita.

---

<sup>1</sup> Departamento de Ciências Humanas – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – UNESP – 17033-360 – Bauru – SP.

De forma geral, estratégias de leitura revelam a maneira com que o leitor interage com o texto. Esse modo de interação pode ser o resultado de um processo individual, desenvolvido pelo próprio aprendiz em contato com a língua-alvo, como pode ser também o resultado de sua interação com o trabalho desenvolvido pelo professor de línguas, no sentido de lhe facilitar as atividades de leitura. Pode, ainda, resultar da junção desses dois fatores.

Tanto um caso como o outro devem ser levados em consideração quando se discute a didática de uma língua e aqui, especificamente, o ensino de leitura.

Para os cognitivistas, como Goodman e Smith (apud Kato, 1987, p. 63-4), o termo "estratégias" é "empregado para caracterizar os diversos comportamentos hipotetizados no leitor durante o processo de ler". Goodman (1982) fala de um jogo psicolinguístico de adivinhações e Smith (1978) aponta, como a melhor estratégia para leitura, formular perguntas apropriadas e encontrar respostas relevantes.

Ambos vêem a estratégia de predição ou adivinhação como fundamental numa leitura significativa, pois esta não envolve apenas o *input* visual (a língua, a nosso ver), mas também informações não-visuais do universo cognitivo do leitor (no qual se inclui a atividade da linguagem, definida por Culicoli (apud Fuchs & Le Goffic, 1985, p. 128) como a faculdade universal de produzir e interpretar textos por um processo de operações generalizáveis entre as línguas).

Esse jogo de perguntas e respostas de que falam Goodman e Smith constitui o diálogo que se estabelece entre o leitor e o texto. Precisamos ser mais explícitos, entretanto: o sentido é reconstruído à medida que o leitor reconhece os processos de interação entre um "eu" e um "tu", cujas marcas sintáticas, semânticas e pragmáticas se mostram nas formas linguísticas.

Na visão de Van Dijk & Kintsch (1983, p. 64-5), numa obra que discute estratégias de compreensão do discurso, a acepção do termo se amplia de forma bastante genérica: estratégia é a melhor maneira de se alcançar um objetivo. Assim colocada, essa definição pode se aplicar a qualquer atividade que executamos, e não especialmente a uma atividade da linguagem.

Creemos que essa generalização não invalida a definição desses autores, pois não vemos, no processo de leitura, uma separação entre estratégias cognitivas (como a análise e síntese, procedimentos mais genéricos e comuns a qualquer estruturação do conteúdo/conheci-

mento) e estratégias da linguagem (princípios unificadores, pertencentes à linguagem e não a uma determinada língua). Tal visão, no entender de Rezende (1994, p.1218), não distingue duas abordagens de linguagem:

uma para as línguas, essencialmente lingüística, e outra para o pensamento, essencialmente cognitiva e presente no processo de representação em geral. Na reflexão que fazemos não há o nível específico, mas linguagem e pensamento são identificados.

Diversos autores apontam a questão da escolha deliberada de determinados caminhos, por parte do leitor, como ponto comum em suas conceituações do termo "estratégias".

Cohen (1987, p.61) define estratégias de leitura como os processos mentais que, conscientemente, o leitor utiliza para executar suas tarefas de leitura. Semelhantemente, Pritchard (1990, p.275) fala de estratégias como uma ação deliberada que os leitores executam para desenvolver o entendimento daquilo que lêem. Também Brown (1980, p.456) incorpora em estratégias de leitura qualquer controle de atividades planejadas e deliberadas que dão origem à compreensão. Ainda Olshavsky (1976, 1977, p.656) admite que uma estratégia é um meio proposital de se compreender a mensagem do autor.

Sharwood Smith (1977, p.348), de certa forma, também ressalta a questão da consciência. Observa que as estratégias para lidar com material lingüístico em determinada língua estrangeira surgem quando o aprendiz descobre que não tem competência lingüística em determinado aspecto dessa língua.

Definir estratégias como procedimentos conscientes, adotados pelo aprendiz, parece-nos essencial no ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Uma vez que não se trata de aprendizagem pelo contato natural com a língua-alvo, é necessário que o aluno esteja ciente dos passos que podem facilitar sua trajetória e que lhe sejam dados meios para controlá-los.

## **Estratégias e táticas**

Uma outra forma de abordar o termo "estratégias" é discuti-lo em paralelo com outros termos de acepção próxima. Seliger (apud Stevick, 1990, p.143-4) faz distinção entre "estratégia" e "tática", no contexto

de aprendizagem da língua estrangeira em geral, e não apenas no caso específico da leitura. O primeiro seria ora a forma de processamento, ora o nível de processamento, ora ainda o ato cognitivo que pode ser apontado como a formação de hipóteses.

O segundo termo – “tática” – consistiria, para o referido autor, numa grande variedade de comportamentos ou atividades de aprendizagem que dependem de fatores, tais como comportamento, idade, personalidade, imposições afetivas e o papel da primeira língua.

Não vemos razão para tal diferenciação, uma vez que os comportamentos ou atividades dependentes dos fatores acima apontados parecem-nos interligados à forma de processamento adotada pelo aprendiz ou ao rumo escolhido pelo professor de línguas para o seu trabalho.

Um outro aspecto da posição de Seliger com o qual não concordamos é o fato de ele afirmar que as estratégias, embora invariantes e universais, não podem ser ensinadas e adquiridas. Mesmo considerando sua definição de estratégias como forma ou nível de processamento, cremos que, como professores de língua estrangeira, podemos oferecer meios para que os aprendizes desenvolvam estratégias de aprendizagem, não importa a habilidade (ouvir, falar, ler ou escrever) que queiramos enfatizar.

## **Estratégias e habilidades**

Pode-se também fazer um contraste entre os termos “estratégias” e “habilidades”. Carrell (1989, p.129) refere-se a estratégias como as ações deliberadas que os aprendizes ou leitores selecionam e controlam para alcançar objetivos desejados; enfatiza, assim, a participação ativa do leitor, enquanto habilidade lhe sugere uma capacidade passiva que não é necessariamente ativada.

No que concerne às atividades de leitura, parece-nos serem as habilidades o produto, isto é, o resultado de um conjunto de procedimentos que o leitor utiliza ao realizar o processo de compreensão de um texto com sucesso. As estratégias são, portanto, os mecanismos pelos quais se chega a uma habilidade. Quando dizemos, então, que um leitor tem habilidade para leitura em língua estrangeira, não vemos nisso nenhuma conotação passiva.

Observamos que o objetivo do instrutor deva ser mostrar como o aprendiz pode articular os procedimentos de leitura, de forma que estes conduzam a uma habilidade final do aluno, ou seja, apontar meios de levá-lo a refletir sobre os passos (o processo) que conduzem a essa habilidade, ativando o pensamento e, ao mesmo tempo, manipulando a língua em questão. Em outras palavras, podemos dizer que a habilidade diz respeito ao desempenho-alvo em uma determinada língua, enquanto as estratégias remetem à atividade da linguagem que é a construção do significado.

## **Estratégias e processos**

Uma outra distinção que vale a pena mencionar é a apresentada por Blum & Levenston (1978, p.402). Para esses autores, no âmbito da aquisição de uma segunda língua, "estratégia" é a maneira com que o aprendiz chega a um determinado uso da língua, num dado momento, e "processo" diz respeito a uma série sistemática de passos pelos quais o aprendiz chega ao mesmo uso, com o passar do tempo.

No caso de leitura, seja L1 ou L2, parece-nos que esta conceituação de Blum & Levenston com relação a "processo" se aproxima bastante daquilo que os leitores fazem quando lêem um texto. Cremos que o conjunto de estratégias utilizadas na abordagem do texto constitui aquilo que se pode chamar de processo de compreensão, ou seja, uma linguagem interna, de ordem cognitiva, utilizada na procura do sentido.

## **Estratégias e planos**

"Planos" e "estratégias" também se colocam lado a lado, na literatura sobre ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Faerch & Kasper (1983, p.35-6) e Sharwood Smith (1977, p.348) fazem distinção entre planos mais conscientes e planos menos conscientes, considerando os estratégicos aqueles traçados conscientemente.

A nosso ver, estratégias são também planos que o aprendiz precisa traçar para lidar com a língua-alvo. Em se tratando de aprendizagem de língua fora do meio natural, não há razão para se falar em planos mais conscientes ou menos conscientes. O educador, apoiado na

interdisciplinaridade que o ensino de línguas exige (aspectos psicológicos, antropológicos, sociológicos) deve ensinar o aluno a pensar, a refletir sobre questões linguísticas em suas relações com o extralinguístico. Essa atividade precisa, necessariamente, ser consciente.

Trazer a atividade epilinguística<sup>2</sup> à tona é transformar toda atividade inconsciente em consciente. O professor, conhecedor de uma metalinguística,<sup>3</sup> tem obrigação de fazer esse papel, conscientemente, explicitamente, em sua metodologia (Rezende, comunicação pessoal)

## **Estratégias de aprendizagem**

Além de Seliger, outros autores se dedicam ao estudo de estratégias na aprendizagem de uma segunda língua, extrapolando os limites da leitura. Wenden (1987, p.6-7) insere seu trabalho na área de pesquisa dos processos mentais e estruturas que constituem o campo da ciência cognitiva. Conceitua o termo, enfocando três pontos:

o termo estratégias de aprendizagem se refere aos comportamentos de aprendizagem de uma língua em que os aprendizes realmente se engajam, ao aprender e regular a aprendizagem de uma segunda língua ...

o termo estratégias de aprendizagem se refere àquilo que os aprendizes sabem sobre as estratégias que utilizam, isto é, seu conhecimento estratégico. Esse conhecimento é revelado em afirmações que os aprendizes fazem quando lhes é solicitado que retrocedam seu pensamento ou façam um retrospecto sobre aspectos gerais ou específicos de sua aprendizagem da língua, por exemplo quando eles são entrevistados, completam um questionário ou escrevem em um diário ...

o termo estratégias de aprendizagem também se refere àquilo que os aprendizes sabem sobre aspectos de sua aprendizagem da língua além das estratégias que utilizam, por exemplo, que fatores pessoais facilitam a aprendizagem de L2; os princípios gerais a seguir, para aprender uma segunda língua com sucesso; o que é fácil ou difícil sobre a aprendizagem de uma dada língua; com que grau de desempenho eles podem utilizar essa língua. Pressupõe-se que esse conhecimento possa influenciar a escolha de estratégias do aprendiz. (tradução nossa)

---

2 Na teoria de Culioli, o termo epilinguístico refere-se à atividade inconsciente de reflexão sobre a língua, efetuada por todo sujeito falante; é a intuição sobre a estruturação desta língua, quer seja L1 ou L2 (Bailly, 1985, p.38).

3 Atividade metalinguística consiste em tornar consciente a atividade epilinguística. Quando se trata de L2, a atividade epilinguística interage com os efeitos da atividade metalinguística deliberada e relativamente controlada pelo professor por meio das estratégias de orientação.

Entendemos ser relevante apontar como estratégicos os comportamentos verificados na aprendizagem de uma língua, bem como o conhecimento (consciência) que se deva ter sobre a razão e função desse comportamento estratégico. Aí se incluem, certamente, as estratégias que o aprendiz deve desenvolver no sentido de procurar as marcas do texto que o levem a processos generalizantes (marcas do tempo, do aspecto, da modalidade, cf. *Dota*, 1995, p. 157) e que, na reconstrução do sentido, permitam-lhes recuperar a intenção do escritor.

Uma outra contribuição sobre estratégias do aprendiz, mais ampla, sem se preocupar com as diferenças terminológicas, nos é trazida por Rubin (*Wenden & Rubin*, 1987, p.19). Estratégias do aprendiz incluem qualquer conjunto de operações, passos, planos, rotinas usados pelo aprendiz para facilitar a obtenção, armazenamento, recuperação e uso da informação, isto é, o que os aprendizes fazem para aprender e o que fazem para regular essa aprendizagem

## **Estratégias cognitivas e metacognitivas**

Já tendo mencionado, em seções anteriores, a regulação do processo de aprendizagem por parte do próprio aprendiz, e o papel da consciência no ensino/aprendizagem de L2, cabe fazermos a diferenciação daquilo que a literatura aponta como estratégias cognitivas e metacognitivas.

De acordo com O'Malley et al. (apud *Wenden & Rubin*, 1987, p.23), ambas são habilidades cognitivas complexas e assim se distinguem:

metacognitivo se refere a: (1) conhecimento sobre os processos cognitivos, e (2) regulação da cognição ou controle executivo ou auto-gerenciamento através de processos tais como planejamento, monitoração e avaliação. As estratégias cognitivas se referem aos passos ou operações usadas na aprendizagem ou solução de problemas que exigem análise direta, transformação ou síntese de materiais de aprendizagem. A cognição consiste naqueles processos ou estratégias através dos quais um indivíduo obtém conhecimento ou entendimento conceitual. (tradução e grifos nossos)

O próprio O'Malley (em parceria com *Chamot*, 1990, p.144), entretanto, confessa ter dificuldade em fazer essa distinção circunscrevendo limites precisos entre estratégias cognitivas e metacognitivas.

Explicação semelhante à de O'Malley nos é apresentada por Brown (1980, p.453):

Vygotsky (1962) descreveu duas fases no desenvolvimento do conhecimento: primeiro, sua aquisição inconsciente automática, seguida de aumentos graduais no controle consciente e ativo sobre esse conhecimento. A distinção é essencialmente a separação entre aspectos cognitivos e metacognitivos do desempenho. A metacognição se refere ao controle consciente e deliberado das próprias ações cognitivas do indivíduo. (tradução nossa)

Com o propósito de testar a validade dessa metacognição sobre os procedimentos empregados na leitura em língua inglesa, desenvolvemos um trabalho com quatro informantes (Dota, 1992), em que apontamos a importância para o aprendiz de se ter consciência sobre as estratégias utilizadas, sua finalidade e monitoração.

Ainda com o objetivo de mostrar como se conceituam estratégias cognitivas e metacognitivas, incluímos aqui a classificação de Morles (1986, p.16-7). Para este autor, as estratégias cognitivas são aquelas que o leitor deve levar a cabo para organizar, focalizar, integrar etc, a informação, de maneira que esta possa ser incorporada à estrutura cognitiva do leitor. Agrupa-as em cinco categorias principais: a organização, a focalização, a elaboração, a integração e a verificação.

No que diz respeito às estratégias metacognitivas, Morles define-as como a metacompreensão do texto, ou seja, as ações conscientes que o leitor executa para assegurar a efetividade do processamento da informação contida no texto. O autor agrupa tais estratégias em quatro categorias: a planificação, a execução, a regulação e a avaliação.

Embora Morles conceitue cada uma dessas categorias de forma diferente, vemos uma superposição entre o que o autor chama de categorias cognitivas e categorias metacognitivas, como, por exemplo, a organização (alocada como cognitiva) e a planificação (alocada como metacognitiva). Ademais, apesar de Morles descrever em que consiste cada um dos elementos de sua classificação, não aponta como essas estratégias devem ser abordadas em termos de marcas de uma determinada língua.

O valor dessa diferenciação reside no fato de que o trabalho estratégico com a metacognição é a razão para o ensino/aprendizagem de línguas. Se o ensino não for desenvolvido por meio da consciência sobre o funcionamento de L2 (consciência metalingüística), qual seria o objetivo dessa tarefa? O automatismo? O treinamento puro e simples?

## **Estratégias comunicativas**

Fala-se ainda em estratégias comunicativas, conceituando-as como uma técnica sistemática empregada pelo falante para expressar seu significado, quando depara com alguma dificuldade (Corder, 1983, p 16), ou, segundo Faerch & Kasper (1983, p 36), planos potencialmente conscientes para resolver aquilo que se apresenta a um indivíduo como problema, visando alcançar um determinado objetivo comunicativo.

Uma vez que entendemos os processos de leitura e produção (oral ou escrita), como pontos de convergência de operações comuns, presentes tanto na construção como na reconstrução do texto, cremos que tanto a definição de Corder como a de Faerch & Kasper podem bem ser validadas como estratégias para leitura

## **Estratégias e a teoria das operações enunciativas**

Na literatura francesa que trata do ensino de línguas à luz da teoria das operações enunciativas de Culioli (Dota, 1995), o termo “estratégias” não é tão freqüente como ocorre na literatura anglo-americana. Quando aparece, não se distancia da conceituação que vimos discutindo.

Para Bailly (1985, p.60), estratégia é um programa, um plano, um conjunto de ações coordenadas, estabelecido em função de se alcançar um alvo, de realizar um projeto, de resolver um problema. A autora também faz menção ao termo “táticas”, como os contornos, as escolhas executivas, os ajustes concretos que serão necessários para a gestão e consecução do objetivo proposto.

No caso da aprendizagem de uma língua estrangeira, Bailly aponta, como dificuldade ou problema a ser resolvido, a própria aprendizagem dessa língua. As estratégias de aprendizagem serão, por conseguinte, o conjunto interativo das estratégias de condução – *stratégies de guidage* –, que emanam do ensino revestido de seu método, e das estratégias de apropriação, construídas pelos próprios alunos, que se apoderam daquilo que podem, a partir do ensino recebido e de sua criatividade pessoal.

A questão da conscientização dos aprendizes sobre as estratégias de compreensão e sua correlação com a língua materna são ressaltadas por Moirand (1979, p.52-3):

É preciso fazê-los tomar consciência das estratégias de compreensão que eles desenvolvem em língua materna (de sua competência de leitura) a fim de que eles vejam, por si próprios, se elas são transferíveis ou não para a língua estrangeira, é preciso fazê-los adquirir confiança em si mesmos e em suas próprias capacidades. É nesse aspecto que o papel do instrutor e do grupo é fundamental, dentro de uma pedagogia da compreensão que visa, em última análise, à autonomia dos aprendizes (tradução nossa)

Relacionando cognição e linguagem, Vignaux (1988, p.166) refere-se a estratégias como meios a que procedemos para construir as representações

o cognitivo é aquilo que vai designar a forma interiorizada que as nossas representações das realidades do mundo vão assumir, ao mesmo tempo que os meios, as estratégias pelas quais nós vamos proceder para construir essas representações. Dentre todos esses meios (percepções físicas, auditivas, visuais), somente a linguagem é capaz de lhes "colocar em forma" e, sobretudo, de assegurar transmissão e manipulação simbólica (tradução nossa)

Uma vez que entendemos produção e reconhecimento como as duas faces de um mesmo processo, vemos na definição de Vignaux uma indicação daquilo que ocorre na compreensão de textos. Salientamos, contudo, a exemplo do que propaga Bailly, a necessidade de se explicitarem tais estratégias. O professor precisa mostrar as soluções que a língua estrangeira escolhe para realizar em superfície suas representações.

## **Conclusão**

Tentamos, com a apresentação de algumas conceituações de estratégias, mostrar como este termo vem sendo empregado, principalmente no processo de leitura. Embora se possam perceber algumas divergências entre os autores citados, quanto ao sentido do termo em si e à sua superposição com outros, tais como táticas, processos e planos, cremos que há um certo consenso sob as definições aqui trazidas.

Estratégias são passos ou decisões que o aprendiz toma para atingir determinado objetivo. No caso específico de leitura em língua estrangeira, devem constituir os mecanismos conscientes adotados pelo leitor (fruto da criatividade pessoal mais o trabalho de condução do professor) para chegar às marcas que vão conduzi-lo na reconstrução do significado do texto.

Insistimos na posição de trazer esses passos à consciência do aprendiz, explicando e analisando os fenômenos linguísticos à luz de questões mais amplas de ordem da linguagem, válidas tanto para a língua materna quanto para a língua estrangeira, dentro de uma metalinguagem apropriada, para facilitar a compreensão e, portanto, a aprendizagem.

DOTA, M. I. M. Strategies and neighbouring terms: revisiting the concepts. *Alfa (São Paulo)*, v.41, p.55-66, 1997.

- **ABSTRACT:** *This article analyses the concepts of the word "strategies", comparing it to neighbouring terms, such as "tactics", "skills", "processes" and "plans", in the context of teaching reading in a foreign language; it discusses the concepts of "learning strategies" and "communicative strategies"; it points to a certain consensus under the definitions discussed and emphasizes conscious procedures guided by the teacher, aiming at the written language comprehension.*
- **KEYWORDS:** *Strategies; reading strategies; cognitive strategies; metacognitive strategies; foreign language teaching.*

## Referências bibliográficas

BAILLY, D. Quelques aspects des stratégies d'apprentissage de langue second. *Cahiers du DLSL (Lausanne)*, n.1, p.60-73, 1985.

BLUM, S., LEVENSTON, E. A. Universal of lexical simplification. *Language Learning (Ann Arbor, MI)*, n.28, p.399-416, 1978.

BROWN, A. L. Metacognitive development and reading. In: SPIRO, R. J. et al. (Ed.) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980. p.453-81.

CARRELL, P. L. Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal (Omaha)*, n.73, p.121-34, 1989.

COHEN, A. D. Recent uses of mentalistic data in reading strategy research. *D.E.L.T.A. (São Paulo)*, v.3, n.1, p.57-84, 1987.

CORDER, S. P. Strategies of communication. In: FAERCH, C., KASPER, G. *Strategies in Interlanguage Communication*. New York: Longman, 1983. p.15-9.

DOTA, M. I. M. Estratégias metacognitivas no processo de leitura em língua estrangeira. In: SEMINÁRIO DO GEL, 39, 1991. *Anais...* Jaiú: Fundação Educacional "Dr. Raul Bauab", 1992. p.676-83.

- DOTA, M. I. M. O processo de leitura e as operações enunciativas de Antoine Culioli. *Alfa (São Paulo)*, v.39, p.153-60, 1995.
- FAERCH, C., KASPER, G. *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 1983. p.20-60.
- FUCHS, C., LE GOFFIC, P. *Iniciation aux problèmes des linguistiques contemporaines*. Paris: Hachette, 1985.
- GOODMAN, K. S. Reading: a psycholinguistic guessing game. In: GOLLASCH, F. V. (Ed.) *Language and Literacy*. The Selected Writings of Kenneth S. Goodman. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1982. p.33-44.
- KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Ática, 1987.
- MOIRAND, S. *Situations d'écrit: compréhension/production en français langue étrangère*. Paris: CLE International, 1979.
- MORLES, A. Entretenimento en el uso de estrategias para comprender la lectura. *Lectura y Vida (Buenos Aires)*, n.2, p.15-20, jun. 1986.
- MOURA, E. V. X. de. *Estratégias de LE entre alunos de diferentes níveis de rendimento e de proficiência*. Assis, 1992. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.
- OLSHAVSKY, J. E. Reading as problem solving: an investigation of strategies. *Reading Research Quarterly (Newark)*, v.12, n.4, p.654-74, 1976/1977.
- O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- PRITCHARD, R. The effects of cultural schemata on reading processing strategies. *Reading Research Quarterly (Newark)*, v.25, n.4, p.273-95, 1990.
- REZENDE, L. M. Ensino de língua: relação teoria/prática. In: SEMINÁRIO DO GEL, 41, 1993. *Anais...* São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994. p.1213-21.
- SHARWOOD SMITH, M. Strategies, language transfer and the simulation of the second language learner's mental operations. *Language Learning (Ann Arbor)*, v.29, n.2, p.345-61, 1977.
- SMITH, F. *Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- STEVICK, E. W. Research on what?: some terminology. *The Modern Language Journal (Omaha)*, n.74, p.143-53, 1990.
- VAN DIJK, T., KINTSCH, W. *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press, 1983.
- VIGNAUX, G. *Les discours acteurs du monde*. Paris: Ophrys, 1988.
- WENDEN, A., RUBIN, J. (Ed.) *Learner Strategies in Language Learning*. London: Prentice-Hall International, 1987.

## **LINGÜÍSTICA TEXTUAL: RETROSPECTO E PERSPECTIVAS**

Ingedore Grunfeld Villaça KOCH<sup>1</sup>

- RESUMO: O objetivo do presente trabalho é apresentar uma retrospectiva crítica do que se fez no campo da Lingüística Textual nos últimos trinta anos, bem como apontar as perspectivas que se vêm abrindo na área para desenvolvimentos futuros.
- PALAVRAS-CHAVE: Lingüística Textual; texto; principais modelos.

### **Introdução**

Embora freqüentemente se diga que a Lingüística Textual ou Teoria do Texto é um ramo recente da Lingüística, esta afirmação vai perdendo a sua validade: a Lingüística do Texto, hoje, atingiu a maturidade, visto que se encontra, atualmente, na faixa dos 30.

A origem do termo, aliás, remonta a Cosériu (1955), embora ele só tenha sido empregado pela primeira vez, com o sentido que possui hoje em dia, por Weinrich (1966, 1967).

Desde então, a Lingüística Textual vem tendo um grande desenvolvimento, tendo passado por momentos diferentes e se inspirado em diferentes modelos teóricos, o que não deixa de ser bastante natural numa ciência em formação. Pode-se dizer, porém, que a selva terminológica e a diversidade de abordagens vêm se rarefazendo e que, agora, já existem mais convergências que divergências. É claro que o que se deseja não é um corpo teórico monolítico e ortodoxo, mas é previsível que, dentro de mais alguns anos, muitos dos conceitos da L.T. já se encontrem estabelecidos de forma mais ou menos consensual.

---

<sup>1</sup> Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp – 13063-070 – Campinas – SP.

## Principais momentos na evolução da L. T.

Ha mais de vinte anos, Conte (1977) distinguia três momentos fundamentais na passagem da teoria da frase à teoria do texto – o da análise transfrástica, o das gramáticas textuais e o da teoria ou linguística do texto. Frisava a autora não se tratar de uma distinção de ordem cronológica, mas, na verdade, de ordem tipológica. Embora aceite, em linhas gerais, a postulação dos três momentos, sou de opinião, contudo, que ha, sim, uma cronologia envolvida nesta sucessão.

O que se percebeu, em um primeiro momento, foi justamente a necessidade de ultrapassar os limites da frase, para dar conta de certos fenômenos como referenciação, seleção do artigo, concordância de tempos verbais, relação semântica entre frases não ligadas por conectivo, varios fatos de ordem prosódica, e assim por diante.

Tentou-se, então, encontrar regras para o encadeamento de sentenças, a partir dos métodos até então utilizados na análise sentencial, procurando amplia-los para dar conta de pares ou sequências maiores de frases. Passou-se, assim, a observar, no nível interfrasal – ou transfrástico – uma série de fatos já estudados no nível sentencial – questões relativas, como vimos, à correferência, à conexão entre orações, à relação tópico/comentário, entre outros. O texto, nesse momento, é definido como “sequência pronominal ininterrupta” (Harweg, 1968) ou “sequência coerente de enunciados” (Isenberg, 1970, Bellert, 1970). Tanto estudiosos da linha estruturalista, como da linha gerativista dedicaram-se a pesquisar tais questões.

As tentativas de desenvolver uma linguística textual como uma linguística da frase ampliada ou corrigida mostraram-se, todavia, insatisfatórias, e acabaram sendo abandonadas.

Cogita-se, então, elaborar as *gramáticas textuais*, com o objetivo de refletir sobre fenômenos não explicáveis por meio da gramática sentencial. Afirma-se uma descontinuidade entre frase e texto, por haver, entre eles, uma diferença não de ordem quantitativa, mas qualitativa.

Nesta tarefa, destacam-se, ao lado dos estruturalistas como Weinrich, os seguidores da Gramática Gerativa ou, pelo menos, estudiosos que se formaram no interior desse paradigma. É o caso, por exemplo, de Van Dijk, em seus trabalhos do início da década de 1970, de Lang (1971, 1972) e de Petófi (1972, 1974).

Abandona-se, pois, o método ascendente – da frase para o texto. É a partir da unidade mais altamente hierarquizada – o texto – que se pretende chegar, por meio da segmentação, às unidades menores, para, então, classifica-las. Contudo, tem-se claro que a segmentação e

a classificação só poderão ser realizadas, desde que não se perca a função textual dos elementos individuais, tendo em vista que o texto não pode ser definido simplesmente como uma sequência de cadeias significativas. O texto é considerado como o signo linguístico primário, atribuindo-se aos seus componentes o estatuto de signos parciais (Hartmann, 1968).

Por considerar-se o texto muito mais que uma simples soma de frases, postula-se que a compreensão e a produção de textos depende de uma capacidade específica dos falantes – a competência textual – que lhes permite, por exemplo, distinguir um texto coerente de um aglomerado aleatório de palavras e/ou sentenças, bem como parafrasear um texto, perceber se está completo ou não, resumir-lo, atribuir-lhe um título ou produzir um texto a partir de um título dado

Dentro desta perspectiva, o texto, visto como a unidade linguística hierarquicamente mais elevada, constitui, portanto, uma entidade do sistema linguístico, cujas estruturas possíveis em cada língua devem ser determinadas pelas regras de uma gramática textual. Um exemplo destas gramáticas é a postulada por Petófi (1974) Trata-se, segundo o autor, de “uma gramática textual com uma base fixada de modo não-linear” (*textgrammatik mit nicht-linear festgelegter Textbasis*), ou seja, em que a base textual consta de uma representação semântica indeterminada com respeito às manifestações lineares das sequências textuais, sendo estas manifestações lineares determinadas pelo componente transformacional do modelo. O autor postula ser este modelo de gramática – em que o léxico, com suas representações semânticas intencionais, desempenha papel de destaque – apto a tornar possível: a) a análise de textos, isto é, a atribuição, a uma manifestação linear, de todas as bases textuais possíveis, b) a síntese de textos, ou seja, a geração de todas as possíveis bases textuais, c) a comparação de textos, visando, inclusive, ao estabelecimento de tipologias textuais.

Com o passar dos anos – e com o declínio da influência da GGT – foi-se fazendo notar a inviabilidade de se elaborarem “gramáticas” do texto, no estilo das gramáticas da frase. O projeto revelou-se demasiado ambicioso e – acima de tudo – pouco produtivo: como estabelecer as regras capazes de descrever *todos e apenas todos* os textos possíveis em uma língua natural L? Não haveria sempre a possibilidade de surgirem textos que não se enquadrassem nelas ou que viessem a colocá-las em xeque, ou, ainda, novos tipos de textos não previstos pelas regras da gramática? Estas são apenas algumas das perguntas que acabaram por levar ao abandono da tarefa

Chega-se, assim, à fase da Teoria do Texto ou da Lingüística Textual propriamente dita, que se propõe como tarefa investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos. Os textos passam a ser estudados dentro de seu contexto pragmático, isto é, o âmbito de investigação se estende do texto ao contexto, entendido, de modo geral, como o conjunto de condições – externas ao texto – da produção, recepção e interpretação dos textos.

## **Principais desenvolvimentos no interior da Lingüística Textual**

Dentre os autores que mais influenciaram o desenvolvimento da Lingüística Textual, podemos citar, obedecendo, em linhas gerais, a uma ordem cronológica:

### **Roland Harweg**

Para Harweg, um dos pioneiros da Lingüística Textual na Alemanha, o texto é “uma sucessão de unidades lingüísticas constituída por uma cadeia de pronominalizações ininterruptas”.

No interior dessa concepção, portanto, o texto se caracteriza basicamente pelo fenômeno do *múltiplo referenciamento*, isto é, para que uma seqüência de frases venha a constituir um texto, é necessário que os mesmos referentes sejam retomados em cada uma delas por meio de formas “pronominais” em sentido amplo, ou seja, por meio das diversas formas de substituição, como os vários tipos de pronomes, as expressões nominais definidas etc.

Como se demonstrou posteriormente, contudo, o múltiplo referenciamento não é suficiente para dar a um conjunto de sentenças o estatuto de texto.

### **Harald Weinrich**

Os trabalhos deste autor objetivam a construção de uma *macrosintaxe do discurso*, com base no tratamento textual de categorias gramaticais como, por exemplo, os artigos e os tempos verbais. Postula como método heurístico o da “partitura textual”, que consiste em unir

a análise por tipo de palavras e a estrutura sintática do texto num só modelo, como se se tratasse de “uma partitura musical a duas vozes”. Como estruturalista, define o texto como uma seqüência linear de lexe-mas e morfemas que se condicionam reciprocamente e que, também reciprocamente, constituem o contexto. Isto é, o texto é uma “estrutura determinativa”, um “andaime de determinações”, em que tudo está necessariamente interligado. Assim sendo, para ele, toda lingüística é necessariamente lingüística de texto.

Em 1993, veio à luz sua *Textgrammatik der Deutschen Sprache* [*Gramática textual da língua alemã*], em que o autor põe em prática a idéia acalentada há tantos anos de elaborar uma gramática textual.

### **Wunderlich**

Wunderlich pertence também à primeira geração de lingüistas alemães preocupados com estudos textuais. Foi um dos principais responsáveis pela incorporação da pragmática nas pesquisas sobre o texto, tendo tratado, em suas obras, de questões relativas à dêixis, aos atos de fala e à interação face a face de modo geral (cf. Wunderlich, 1968, 1976, 1985).

É um dos autores mais referendados na área, particularmente na década de 1970.

### **Siegfried J. Schmidt**

Para Schmidt (1973, entre outros), o texto é qualquer expressão de um conjunto lingüístico em um ato mais global de comunicação – isto é, em um “jogo de atuação comunicativa” – tematicamente orientado e preenchendo uma função ilocucionária reconhecível. Para ele, a textualidade é o modo de toda e qualquer comunicação transmitida por sinais, inclusive os lingüísticos. Esta posição o leva a preferir a denominação Teoria do Texto. O autor dedica-se a um estudo predominantemente sociológico – embora também lingüístico, em sentido amplo – do objeto “texto”.

### **Elisabeth Gülich**

Também a partir da década de 1970, destacam-se, na Alemanha, os trabalhos de E. Gülich, ora individuais (Gülich, 1970, 1981), ora em

co-autora com outros autores, como é o caso de Gülich & Raible (1977), Gulich & Kotschi (1987) e Gülich & Quastoff (1986). Entre seus objetos de pesquisa, destacam-se os sinais de articulação do texto (*Gliederungssignale*), os procedimentos de reformulação textual, a narrativa oral (em conjunto com U. Quastoff), bem como a interação face a face de forma geral.

Importante é aqui ressaltar que, desde os anos 70, na Alemanha e em diversos países da Europa, a Linguística Textual, contrariamente ao que muitas vezes se pensa, tem por objeto de investigação tanto textos escritos, como textos falados, o que acarretou, inclusive, o grande desenvolvimento dos estudos sobre as interações orais nesses países

Tais estudos, porém, se diferenciam, em parte, daqueles dos etnometodólogos, antropólogos e sociólogos empenhados na Análise da Conversação, que têm seus interesses centrados nos aspectos socio-interacionais propriamente ditos da interação face a face, visto que os linguistas de texto, a partir das pesquisas por aqueles efetuadas, vão dar ênfase aos aspectos textuais e discursivos dessa interação. Assim, tomam por objeto de estudo fatos como a estrutura (tópica e argumentativa) da conversação, as atividades de construção do texto falado (antes vistas como *descontinuidades da fala*, os encadeadores de discurso e/ou marcadores conversacionais, a coerência na conversação, entre outros temas de relevância.

## **Beaugrande & Dressler**

Na obra *Einführung in die Textlinguistik*, Beaugrande & Dressler (1981) procedem ao levantamento do que denominam critérios ou padrões de textualidade, que, segundo eles, seriam: coesão e coerência (centrados no texto); informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade (centrados no usuário). A obra é dedicada ao exame de cada um desses critérios, bem como ao estudo do processamento cognitivo do texto, tomando por base os pressupostos da semântica procedural. A maioria dos trabalhos posteriores na disciplina incorpora essas questões, inclusive alargando o rol dos fatores de textualidade e dedicando especial atenção à questão da coerência.

Ambos os autores já haviam produzido obras importantes na área, Dressler já na década anterior (1972, 1977), Beaugrande, no ano anterior (cf. 1980).

### **Teun A. van Dijk**

Os estudos de Teun A. van Dijk, que pode ser considerado também um dos fundadores da disciplina, têm uma trajetória interessante, que acompanha em parte a própria trajetória da Linguística Textual.

Apegado ao aparato teórico da GGT, Van Dijk (1972) procura, a princípio, elaborar uma gramática textual, projeto que abandona já na segunda metade da década de 1970, quando se volta mais para o estudo do que denomina *macroestruturas* textuais – e, por decorrência, à questão da produção de resumos; e *superestruturas* ou *esquemas textuais* – e, em consequência, à descrição de diversos tipos de texto, como, por exemplo, a narrativa, a notícia de jornal e o relato científico (cf. Van Dijk, 1977, 1978, 1979, 1980, 1981, entre outros). Já nessa época, bem como no início da década de 1980, passa a dedicar-se, parcialmente em co-autoria com Walter Kintsch (Van Dijk & Kintsch, 1983), ao estudo das estratégias de processamento textual, buscando construir um modelo de compreensão do discurso.

Visto ser a notícia de jornal um dos tipos a que dedica especial atenção (Van Dijk, 1985, 1986), seu foco de interesse volta-se, a seguir, para o modo como o preconceito racial e outros tipos de atitudes discriminatórias são veiculados pelos meios de comunicação social, podendo ser detectadas por meio da forma como o texto é construído (Van Dijk, 1987, 1988, 1989, 1993). Insere-se, desta maneira, na linha que se vem autodenominando *Análise Crítica do Discurso*, procurando explicar o papel da cognição social e das ideologias na sociedade, bem como, por meio do discurso, se opera a sua reprodução e a legitimação do poder.

Não se pode falar de Linguística Textual sem mencionar alguns autores funcionalistas, cujos trabalhos, embora não sejam comumente considerados como fazendo parte dos quadros dessa disciplina, tiveram enorme importância no seu desenvolvimento. É o caso de Halliday & Hasan (1976), cuja obra *Cohesion in English* define e explicita o conceito de coesão, básico para os estudos textuais; e dos funcionalistas de Praga (Danes, Firbas, Mathesius, Sgall, entre outros), que descreve-

ram a organização hierárquica da informação em frases e seqüências textuais, a partir da perspectiva funcional, desenvolvendo as noções de tema/rema, dinamismo comunicativo e progressão temática, que não só se mostraram bastante produtivas para o estudo do texto, como podem ser consideradas como um de seus pontos de partida.

## **A Lingüística Textual a partir dos anos 80**

Uma das tônicas da década de 1980 foram os estudos sobre coesão e coerência textuais, em que se ampliou de forma significativa o conceito de coerência anteriormente aceito, passando-se a postular que não se trata de mera propriedade ou qualidade do texto em si, mas de um fenômeno muito mais amplo: a coerência se constrói, em dada situação de interação, entre o texto e seus usuários, em função da atuação de uma complexa rede de fatores, de ordem lingüística, sociocognitiva e interacional. Vieram a público diversas coletâneas sobre o assunto (Charolles, Petöfi & Sözer, 1983; Neubauer, 1983; Petöfi, 1986; Sözer, 1985; Conte, Petöfi & Sözer, 1989, entre várias outras), além de artigos e obras individuais. Também no Brasil, as pesquisas sobre coesão e coerência textuais tiveram grande desenvolvimento, frutificando em uma série de obras sobre o assunto. Podem-se mencionar, entre muitos outros, os trabalhos de Marcuschi (1983), Koch (1987, 1989, 1992); Koch & Travaglia (1989, 1990); Fávero (1991) e Bastos (1985).

Há, ainda, tendências mais recentes que vêm tendo reflexos importantes nos estudos textuais. Com o desenvolvimento cada vez maior das investigações na área de cognição, as questões relativas ao processamento do texto, em termos de produção e compreensão, à representação do conhecimento na memória, aos sistemas de conhecimento postos em ação por ocasião do processamento, às estratégias sociocognitivas e interacionais nele envolvidas, entre muitas outras, vêm ocupando o centro dos interesses de diversos estudiosos do campo. A título de exemplo, podem-se citar as obras de Heinemann & Viehweger (1991), de Adam (1990 e 1993), de Nussbaumer (1991) e, em nosso país, uma série de trabalhos desenvolvidos por Marcuschi e por Koch, para citar apenas alguns.

Interessante é destacar que, nestes últimos anos, a questão da tipologia textual, que, após ter sido, no momento da elaboração das gramáticas textuais, objeto de grande preocupação, parecia ter caído

no esquecimento, volta a ocupar, agora sob outras luzes – isto é, sob o enfoque dos gêneros textuais – lugar de destaque nas pesquisas sobre o texto, revelando-se um terreno bastante promissor.

## **Conclusão**

O que se pode verificar, a partir da retrospectiva aqui apresentada, é que, desde seu aparecimento até hoje, a Linguística Textual percorreu um longo caminho, ampliando a cada passo seu espectro de preocupações. De uma simples análise transfrástica, logo acompanhada das tentativas de elaboração de gramáticas textuais, passou a ter como centro de preocupação não apenas o texto em si, mas também todo o contexto – no sentido mais amplo do termo (situacional, sociocognitivo e cultural) – e a interferência deste na constituição, no funcionamento e, de modo especial, no processamento estratégico-interacional dos textos, vistos como a forma básica de interação por meio da linguagem.

Dentro desta perspectiva, pode-se conceituar o texto como uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais (Koch, 1992).

Desta forma, a Teoria ou Linguística do Texto vai intensificando o diálogo que já há muito vinha travando com as demais Ciências do Homem, por exemplo, com a Filosofia da Linguagem, a Psicologia Cognitiva e Social, a Sociologia Interpretativa, a Etnometodologia, a Etnografia da Fala e, mais recentemente, com a Ciência da Cognição e a Neurologia, tornando-se, cada vez mais, um domínio multi e interdisciplinar, em que se busca explicar como se dá a interação social por meio desse objeto multifacetado que é o texto – fruto de um processo extremamente complexo de produção de linguagem, que traz em seu bojo as marcas desse processo e, portanto, as pistas ou chaves para a sua decifração, no jogo de produção de sentidos.

KOCH, I G V Textual Linguistics: retrospective and prospects. *Alfa (São Paulo)*, v.41, p.67-78, 1977.

- **ABSTRACT:** *The aim of this study is to make a critical retrospective of the accomplishments in textual linguistics during the last 30 years, as well as to indicate new perspectives for future developments in that field.*
- **KEYWORDS:** *Textual Linguistics; text; main models.*

## Referências bibliográficas

- ADAM, J. M. *Éléments de linguistique textuelle*. Liège: Mardaga, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Les textes: types et prototypes*. Lausanne: Nathan, 1993.
- BASTOS, L. K. X. *Coesão e coerência em narrativas escolares escritas*. Campinas: Editora da Unicamp, 1985.
- BEAUGRANDE, R. *Text, Discourse, and Process*. London: Longman, 1980.
- BEAUGRANDE, R., DRESSLER, W. U. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer, 1981.
- BELLERT, I. On a condition of the coherence of texts. *Semiotica*, v.2, p.335-63, 1970.
- CONTE, M. E. *La linguistica testuale*. Milano: Feltrinelli Economica, 1977.
- CONTE, M. E., PETÖFI, J., SÖZER, E. (Ed.) *Text and Discourse Connectedness*. Hamburgo: A. Survey, 1989.
- CHAROLLES, M., PETÖFI, J., SÖZER, E. (Ed.) *Research in Text Connexity and Text Coherence*. Hamburgo: A. Survey, 1983.
- COSÉRIU, E. Determinación y entorno. de los problemas de la lingüística del hablar. *Romanistisches Jahrbuch*, v.7, p.29-54, 1955.
- DRESSLER, W. U. *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Textlinguistik*. Darmstad: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1977.
- FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Ática, 1991.
- GÜLICH, E. *Makrosyntax: Die Gliederungssignale im gesprochenen Französisch*. Münch, W. Fink, 1970.
- \_\_\_\_\_. Dialogkonstitution in institutionell geregelter Kommunikation. In: SCHRÖDER, P., STEGER, H. (Ed.) *Dialogforschung: Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf, 1981. p.418-56.
- GÜLICH, E., RAIBLE, W. *Linguistische Textmodelle*. Münch: W. Fink, 1977.

- GULICH, E., QUASTOFF, U. Story-telling in conversation. Cognitive and interactive aspects. *Poetics*, v 15, p 217-41, 1986
- GULICH, E., KOTSCHI, T. Reformulierungshandlungen als Mittel der Textkonstitution. In MOTSCH, W (Ed) *Satz, Text, sprachliche Handlung*. Berlin de Gruyter, 1987 p 199-261 (Studia Grammatica, 25)
- HALLIDAY, M A K, HASAN, H. *Cohesion in English*. London Longman, 1976
- HARTMANN, P. Zum Begriff des sprachlichen Zeichens. *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung*, v 21, p 205-22, 1968
- HARWEG, R. *Pronomina und Textkonstitution*. Munch W Fink, 1968
- HEINEMANN, W., VIEHWEGER, D. *Textlinguistik*. Eine Einführung. Tübingen Niemeyer, 1991
- ISENBERG, H. Der Begriff "Text" in der Sprachtheorie. *Deutsche Akademie zur Wissenschaften zu Berlin, Arbeitsgruppe Strukturelle Grammatik, Bericht*, n 8, 1970
- KOCH, I G V. Dificuldades na leitura/produção de textos: os conectores interfrásicos. In KIRST, M., CLEMENTE, E. *Linguística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre Mercado Aberto, 1987 p 83-98
- \_\_\_\_\_ *A coesão textual*. São Paulo Contexto, 1989
- \_\_\_\_\_ *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo Contexto, 1992
- KOCH, I G V., TRAVAGLIA, L C. *Texto e contexto*. São Paulo Cortez, 1989
- \_\_\_\_\_ *A coerência textual*. São Paulo Contexto, 1990
- LANG, E. Über einige Schwierigkeiten beim postulieren einer "Textgrammatik". In CONTE, E. *La linguistica testuale*. Milano Feltrinelli Economica, 1971 p 86-120
- \_\_\_\_\_ *Quand une "Grammaire de Texte" est-elle plus adéquate qu'une Grammaire de Phrase?* *Langages*, v 7, p 75-80, 1972
- MARCUSCHI, L A. *A linguística do texto: o que é e como se faz*. Recife UFPE, 1983
- NEUBAUER, F (Ed) *Coherence in Natural Language Texts*. Hamburgo Buske, 1983
- NUSSBAUMER, M. *Was Texte Sind und Wie Sie Sein Sollen*. Tübingen Niemeyer, 1991
- PETOFI, J. Zu einer Grammatischen Theorie Sprachlicher Texte. *LiLi*, v 5, n 2, p 31-58, 1972
- \_\_\_\_\_ (Ed) *Towards and Empirically Motivated Grammatical Theory of Verbal Texts*. In PETOFI, J., RIESER, H (Ed) *Probleme der modelltheoretischen Interpretation von Texten*. Hamburgo Buske, 1986

- SCHMIDT, S J *Texttheorie* Probleme einer Linguistik der Sprachlichen Kommunikation Munch W Fink, 1973
- SOZER, E (Ed) *Text Connexity, Text Coherence* Aspects, Methods, Results Hamburgo Buske, 1985
- VAN DIJK, T A *Some Aspects of Textgrammars* The Hague Mouton, 1972
- \_\_\_\_\_ *Text and Context* London Longman, 1977
- \_\_\_\_\_ *Tekstwetenschap* Een Interdisciplinaire Inleidig Utrecht Het Spectrum, 1978
- \_\_\_\_\_ Recalling and summarizing complex discourse In BURGHARDT, W, HOLKER, K (Ed) *Text Processing* Berlin de Gruyter, 1979 p 49-118
- \_\_\_\_\_ *Macrostructures* Hillsdale Lawrence Erlbaum, 1980
- \_\_\_\_\_ *Studies in the Pragmatics of Discourse* Paris Mouton, 1981
- \_\_\_\_\_ Structures of news in the press In *Discourse and Communication* Berlin de Gruyter, 1985 p 69-93
- \_\_\_\_\_ News schemata In COOPER, C, GREENBAUM, S (Ed) *Studying Writing* Linguistic Approaches Beverly Hills Sage, 1986 p 155-86
- \_\_\_\_\_ *News analysis* Case Studies in International and National News Hillsdale Lawrence Erlbaum, 1987
- \_\_\_\_\_ *News as Discourse* Hillsdale Lawrence Erlbaum, 1988
- \_\_\_\_\_ *Communicating Racism* London Sage, 1989
- \_\_\_\_\_ *Elite Discourse and Racism* London Sage, 1993
- \_\_\_\_\_ KINTSCH, W *Strategies of Discourse Comprehension* New York Academic Press, 1983
- WEINRICH, H *Linguistik der Luge* Heidelberg Lambert Schneider, 1966
- \_\_\_\_\_ Syntax als Dialektik *Poetica*, v 1, p 109-26, 1967
- \_\_\_\_\_ *Textgrammatik der Deutschen Sprache* Mannheim Dudenverlag, 1993
- WUNDERLICH, D Pragmatik, Sprechsituation, Deixis *Linguistik*, v 9, 1968
- \_\_\_\_\_ *Studien zur Sprechakttheorie* Frankfurt Suhrkamp, 1976
- \_\_\_\_\_ Raum, Zeit und das Lexikon In *Sprache und Raum* Frankfurt Suhrkamp, 1985 p 66 89

## **GRANDE SERTÃO: VEREDAS: ALGUNS NEOLOGISMOS SEMÂNTICOS**

Maria Célia de Moraes LEONEL<sup>1</sup>

- RESUMO: A criação neológica estilística enfeixa a criatividade lexical e a neologia semântica. A neologia de sentido consiste no emprego de um significante já existente na língua com um conteúdo que ele não possuía, ou porque o conteúdo é novo ou porque, até aquele momento, era expresso por outro significante. No texto literário, uma criação resultante desse tipo de procedimento tende a não se repetir. É o que chamamos de neologia semântica estilística. Nessa operação, a estrutura da frase tem função básica, pois, no mínimo, é necessário um sintagma para que surja novo sentido. A partir de algumas relações sintagmáticas, estudamos certos modos de manifestação da neologia semântica em *Grande sertão: veredas*.
- PALAVRAS-CHAVE: Neologia semântica; estilo literário; texto rosiano; criatividade lexical.

### **Neologia estilística**

O leitor atento e assíduo de Guimarães Rosa apreende o sentido dos textos do escritor, decodificando o termo, o sintagma ou o enunciado, embora nem sempre de modo consciente. A tarefa de examinar o léxico rosiano para a realização do *Glossário* da edição crítica de *Grande sertão: veredas* para a Coleção Archives,<sup>2</sup> torna mais aguda a percepção dos vários e conhecidos recursos do autor no que se refere à exploração das virtualidades lexicais da língua portuguesa.

---

1 Departamento de Literatura – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 14800-901 – Araraquara – SP.

2 O *Glossário* foi realizado também por Edna M. F. S. Nascimento e Nilce S. Martins.

Entre esses recursos, os neologismos semânticos chamam a atenção pela alta voltagem de poesia que possuem. Como outros artifícios do discurso rosiano, demandam reflexão acurada. Para as observações que se seguem, introduzindo nossas investigações sobre a questão, partimos da noção de *criação neológica estilística*, tal como é operacionalizada pelos escritores.

No livro *La créativité lexicale*, Louis Guilbert (1975, p. 40) estuda os processos de criação próprios da língua, atentando, todavia, também para a neologia estilística. Ela difere da *neologia denominativa*, que não depende da vontade de inovação sobre o plano da língua, mas da necessidade de dar nome a um objeto ou a um conceito novo.

A criação neológica estilística funda-se na busca de expressividade na própria palavra ou no enunciado por meio da palavra. Para Louis Guilbert (1975), o intuito da neologia estilística é traduzir objetos e conceitos não originais de maneira nova.

A familiaridade com o texto literário, entretanto, mostra-nos que objetos e conceitos expressos de modo especial adquirem significados também especiais. Mas concordamos com o ensaísta, no que diz respeito à relação entre essa forma de criação e a originalidade do usuário da língua.

O modo como as criações de escritores e as de usuários comuns da língua se aproximam, se diferenciam, se interpenetram deve ser melhor investigado. Uma das grandes diferenças é o fato de a criação neológica estilística ser construída pelos autores de maneira sistemática.

Além disso, na criação linguística literária, aparentemente não se apresentam limites aos desejos e delírios verbais do escritor. Todavia, como o texto literário é também um ato linguístico, a língua é objeto de criação e, ao mesmo tempo, o meio pelo qual a criação é veiculada. A atividade literária, como ato de fala, também é um ato social. Assim sendo, a expressividade verbal, principal característica dessa atividade, é sua força e sua limitação. As formulações inusitadas em todos os níveis constituem a base do encantamento que o texto literário provoca e, ao mesmo tempo, promovem o seu impedimento nas situações limítrofes. A busca de originalidade total traz o obscurantismo, o fechamento, a diminuição ou a inexistência de leitores, incapazes de interação com a liberdade extrema da literatura.

A grandeza desse tipo de texto está, justamente, na tensão entre a comunicabilidade própria do uso cotidiano da língua e a comunicabi-

lidade própria do uso da língua na expressão literária em que os jogos de criatividade se exacerbam.

Para o estudo introdutório da *neologia semântica* em *Grande sertão. veredas*, procuramos nos aproximar dessa questão, a partir de algumas considerações de cunho teórico.

## Neologia semântica

O *Dicionário de filologia e gramática* de J. Mattoso Câmara Júnior (1968), define *neologismos* como *inovações léxicas que se firmam numa língua dada*. Os neologismos são divididos em dois grupos: *neologismos vocabulares* – novos vocábulos – e *neologismos sintáticos* – novos tipos de construção frasal. Esses últimos ... *resultam de uma criação estilística, que se padroniza na língua, ou de um estrangeirismo sintático*.

Não há, portanto, menção direta à neologia semântica; todavia – e apesar da brevidade e da generalidade da explicação, próprias de verbete de dicionário – podemos verificar, conforme sugestões de Louis Guilbert (1975) abaixo citadas, que a neologia semântica tem relações diretas com a estrutura sintática da frase.

Já a primeira distinção no verbete *neologia* do *Dicionário de lingüística* de Dubois et al. (1978), dá-se entre *neologia da forma* e *neologia de sentido*. Essa última consistiria no emprego de um significante já existente na língua, com conteúdo que ele não possuía, sendo o conteúdo ou conceitualmente novo ou expresso, até aquele momento, por outro significante. A descrição do verbete refere-se sempre a procedimentos da língua, da *langue*, em oposição à *parole*.

Louis Guilbert (1975) trata da neologia semântica introduzindo a reflexão sobre essa categoria neológica de maneira assemelhada à do *Dicionário de lingüística* (Dubois et al., 1978). Supõe uma nova união entre um determinado significado e um determinado significante, constituindo uma criação que não pode aparecer fora de um código lingüístico. Em consequência desse postulado, estabelece-se a diferença entre esse tipo de neologia e os demais: na neologia semântica, a substância significante utilizada como base pré-existe enquanto morfema lexical e, sem nenhuma modificação morfo-fonológica ou combinação intralexemática, constitui uma nova unidade de significação. (Guilbert, 1975, p.64).

O mesmo autor lembra que, para a análise estrutural, embora a estrutura de significação ultrapasse os *termos-objetos*, como a forma do conteúdo de significação depende de uma lexicalização situada no interior do universo significante, a palavra torna-se a unidade essencial da linguagem enquanto manifestação da significação.

Tomando-se, portanto, a palavra como unidade essencial da significação, o exame dos elementos que compõem essa sua condição – os semas ou traços de significação – são examinados no universo da palavra-signo como feixes que permanecem ou se deslocam, formando novos complexos de traços.

A monosssemia, para Guilbert (1975, p.65), depende da estabilidade do feixe de semas e a polissemia, da diversificação dos mesmos. A possibilidade de variação na combinação dos semas é que define a neologia semântica (p.65). A existência da palavra monossêmica é rara, havendo, na *palavra semântica*, pelo menos, duas significações. Essa condição decorre da natureza do signo lingüístico, símbolo que contém um princípio de neologia cuja função é fazer face à multiplicidade de significações. A monosssemia absoluta não existe nem mesmo nos nomes próprios. Para um referente único, muitas vezes é necessária a justaposição de dois ou mais nomes diferentes ou menções extralingüísticas.

A consideração da polissemia como inerente ao signo lingüístico é, naturalmente, fundamental para qualquer estudo de neologia. Para o enfoque da neologia semântica estilística, entretanto, a atenção a esse postulado é ainda mais relevante.

Vale lembrar com Guilbert (p.72) que o conteúdo semântico das palavras condiciona sua combinação em frases da mesma forma que a estrutura sintática. A conseqüência disso é que a criação de um sentido novo implica uma ruptura nas regras de combinação.

Evidencia-se assim a função básica da estrutura da frase na neologia semântica:

*la distribution des sèmes spécifiques d'un mot se manifeste initialement dans l'énonciation d'une phrase, elle prend corps ensuite, en tant que néologisme sémantique, dans le cadre du signifiant d'un mot, dans des réalisations phrastiques, soit au niveau de la phrase prédicative complète, soit au niveau d'un syntagme, réduction d'une phrase. Et même l'entourage phrastique au moins réduit à une détermination est nécessaire pour faire apparaître le sens nouveau, soit dans le déterminant, soit dans le déterminé. (Guilbert, 1975, p 72-3)*

A citação é esclarecedora do quadro a partir do qual examinamos recursos estilísticos próprios da neologia semântica no romance de Guimarães Rosa

Antes, porém, de tratarmos do discurso rosiano, é preciso estabelecer o subtipo do universo neológico semântico estilístico de que vamos tratar.

A neologia semântica manifesta-se pela criatividade que ocorre por meio da mudança de regras, pela transgressão de um traço de categorização ou de seleção. No primeiro caso, temos a *conversão* que muda a classe gramatical da palavra. No segundo caso, há a *neutralização de traços de seleção*. Para H. Weinrich, nesse tipo de neologia, há a metaforização por um traço de transferência. (Bastuji, 1979, p. 17)

É na neologia semântica que incide sobre a seleção que vamos fixar a atenção.

### **Neologia semântica em *Grande sertão: veredas***

Nosso estudo sobre neologismos semânticos em *Grande sertão: veredas* não tem intenção de examinar e nem mesmo de arrolar todas as possibilidades do subtipo de neologia escolhido, o que é tarefa para trabalho de enorme amplitude. A seleção e a análise de algumas ocorrências significativas permitem refletir sobre esse tipo de procedimento que se repete – sempre de modo inovador, embora de acordo com as virtualidades da língua – ao longo da obra.

A dimensão do campo sintático, para que se dê a manifestação do neologismo semântico, varia, em princípio, de acordo com a categoria do termo sobre o qual recai a neologia. Para que o sentido figurado surja na forma verbal, por exemplo, é necessária a sua relação com o sujeito, ou com o objeto-complemento. Do mesmo modo, a neologia se manifesta em uma forma nominal, quando se estabelece a relação entre um substantivo e um adjetivo.

Apresentamos e procuramos analisar neologismos semânticos criados na relação verbo-objeto e verbo-sujeito.

### **Neologia semântica na relação verbo-objeto (SV + SN)**

A ligação inovadora verbo-objeto cria a neologia na seguinte ocorrência do texto rosiano

Será que fôsse para o uruciano Salustio no primeiro descuido meu **me amortizar**? (Rosa 1958a, p 327)

A palavra *amortizar*, que ocorre na passagem citada, tem, no dicionário, a seguinte descrição do significado

*Extinguir (dívida) aos poucos ou em prestações ou abater (parte de uma dívida), efetuando o pagamento correspondente* (Ferreira, s d)

No enunciado do romance, o traço de significação /não-animado/ de *amortizar*, e substituído pelo seu contrário /animado/, presente no objeto direto *me* que carrega essa significação

Além disso, na frase rosiana em questão, os significados do verbo *amortizar* contaminam-se com significados próprios de *extinguir* *Apagar (fogo)* *Aniquilar, destruir* *Exterminar inteiramente* (Ferreira, s d) E também com os significados de *abater*, entre os quais podemos citar, da lista de dez possibilidades de significação para o verbo enquanto transitivo direto, com o sema /abaixar/ inserido no seu feixe de significados, os seguintes *Dar cabo de, matar* *Matar (gado, pequenos animais, aves)* (Ferreira, s d) O verbo é empregado no episódio em que os cavalos dos jagunços chefiados por Zé Bebelo são barbaramente mortos ou fendos pelo grupo dos *hermógenes*, os dissidentes, descontentes com a liberdade dada a Zé Bebelo após o julgamento Esses

*matavam conforme quemam, a matança, por arruinar* *Atravam ate no gado, alheio, nos bois e vacas, tão mansos, que, desde o começo, tinham quando vir por se proteger mais perto da casa* (Rosa, 1958a, p 321)

O discurso, nesse momento, alonga-se em descrições e reflexões – o protagonista desconfia de que o novo chefe, Zé Bebelo, esta tramando uma traição De todo modo, o sema /matar animais (principalmente cavalos)/ está presente em todo o trecho Como vemos, na inovação semântica rosiana, não há apenas a neutralização de certos traços sêmicos, ha tambem a ampliação de traços

Outra ocorrência de neologia semântica centra-se também no verbo

*Eu ja **tinha preenchido três cartas*** (Rosa, 1958a, p 313)

Esse emprego neológico do verbo *preencher* repete-se no trecho em questão No universo da história, temos o protagonista, ex-profes-

sor de primeiras letras de Zé Bebelo, como comandado do antigo aluno. Durante o cerco promovido pelo bando inimigo, o jagunço letrado escreve, a mando do chefe, cartas e cartas às autoridades constituídas para que enviem soldados para capturarem os *hermógenes* de surpresa. Como foi dito, Riobaldo, o protagonista, desconfia da atitude de Zé Bebelo. E o ato de escrever transforma-se numa atividade custosa e difícil.

No dicionário, *preencher* tem os seguintes significados de interesse para o sintagma em questão:

*Encher completamente; ocupar, completar; atestar, recheiar. Cumpri plenamente. Escrever em, completando os claros com as respostas pedidas* (Ferreira, s. d.)

Se, naturalmente, o último dos significados aparece como o elemento que estabelece a relação entre *escrever* e *preencher* cartas, a verdade é que todos os demais estão implicados no sintagma em questão, em virtude da condição do protagonista ao redigir a correspondência. São muitas as cartas, para o comandante das forças militares, para o juiz da comarca, para o presidente da câmara, para o promotor. Como suporte, papéis velhos

*de tempos idos, num vigente fevereiro, 11, quando ainda se tinha Imperador, no nome dele com respeito se falava. E noticiando chegada em poder, de remessa de ferramenta, remédios, algodão trançado tanto.* (Rosa, 1958a, p 313)

Desses papéis, o jagunço que escreve aproveita *o espaço embaixo, ou a banda de trás, reverso dita.*

E o protagonista narra, tempos depois, as circunstâncias em que *preenche* a correspondência:

*Aí, fui escrevendo. Simples, fui, porque fui ah, porque a vida é miserável. A letra saía tremida, no demoroso. Meu outro braço também recomeçava a doer quâse'que. "Traição"... – sem querer eu fui lançando no papel a palavra, mas ns-que! Uma bala no couro assoviou sóco. Sumamente, eu esperei o pispissú de alguma outra bala, eu quena. Soubesse por quê? O pensar caladíssimo de Zé Bebelo me perturbava.* (Rosa, 1958a, p 314)

O trecho evidencia a presença dos demais semas do dicionário no feixe de significados de *preencher*.

A mutação semântica pode ser considerada também no seguinte enunciado:

*A lua, o luar. vejo êsses vaqueiros que **vijam a boiada**, mediante o madrugada, com lua no céu, dia depois de dia.* (Rosa, 1958a, p.293)

Nesse caso, o verbo intransitivo *vijar* – cujo significado mais próximo no sintagma verbal em questão é *Fazer viagem ou viagens* (Ferreira, s. d.) – contamina-se pela transitividade verbal, com o significado de *Andar por; percorrer; correr* (Ferreira, s. d.). É como transitivo direto que o verbo *vijar* significa, nesse contexto, /fazer viajar/, /acompanhar/. Há, portanto, também uma mudança na subcategorização.

Mas esse mesmo enunciado traz outro termo a ser investigado. O dicionário que citamos define *boiada* como *manada de bois; boiama* (Ferreira, s. d.). Entretanto, a palavra tem também um significado específico, talvez de uso mais amplo, que é justamente o de manada de bois que, conduzida por vaqueiros, é levada de um local a outro, para venda, corte, para um novo pasto na seca ou na enchente. As muitas situações de emprego oral ou escrito desse termo na expressão fixa *estouro da boiada*, supõem o significado a que nos referimos. Assim sendo, na palavra *boiada*, o sema /viagem/ pode ser considerado como parte inerte do feixe de significados, o que nos autoriza a acrescentar, no exame semântico da estrutura sintática em questão, uma redundância.

### **Neologia semântica na relação verbo-sujeito (SN + SV)**

A neologia semântica em *Grande sertão: veredas* pode dar-se também na relação verbo-sujeito, se considerarmos, para o enunciado que se segue, o contexto de significação maior, que é, em última instância, o universo de sentidos do romance como um todo. Ainda que reproduzido nos limites do período a que pertence, o verbo *deletrear* não apresenta nenhuma modificação de ordem neológica:

*Mas o dono do sítio, que não sabia ler nem escrever, assim mesmo possuía um livro, capeado em couro, que se chamava o "Senclér das Ilhas", e que **pedi para deletrear nos meus descansos**.* (Rosa, 1958a, p.358)

Os significados enfeixados no significante *deletrear* são: *Ler letra por letra; soletrar. Ler mal* (Ferreira, s. d.), todos cabíveis no segmento transcrito.

No entanto, Riobaldo lê bem. Mestre Lucas, que o inicia no mundo das letras, garante-lhe que ele daria *um professor de mão-cheia*.

É o mesmo Mestre Lucas que o escolhe para seu próprio substituto, quando é chamado para ensinar Zé Bebelo. Esse papel, Riobaldo cumpre com perfeição. O *deletrear* em relação ao *Sencler das Ilhas*, incorpora o significado de ler cuidadosamente, prazerosamente, permitindo ao narrador reflexivo de *Grande sertão: veredas*, achar, na obra, *outras verdades, muito extraordinárias*, diversas daquelas dos livros didáticos com que estava habituado. Em relação aos significados do dicionário, mantém-se o sema /ler pausadamente, compassadamente/.

Do conhecido e já mencionado episódio da matança dos cavalos e da desconfiança do jagunço letrado, cabe discutir outra ocorrência de mutação semântica, abaixo reproduzida:

– *É Eu vou, com o senhor, e o urucuano Salústio vem comigo. Vou com o senhor, e esse urucuano Salústio vem comigo, mas é na hora da situação... Ai, na hora honnha, estou junto perto, para ver. A para ver como é, que será vai ser. . O que será vai ser ou vai não ser... – alastrei, no mau falar, no gaguejável* (Rosa, 1958a, p.330)

*Alastrar* tem, entre seus significados, como os mais pertinentes à frase rosiana, os seguintes: *Propagar, difundir. Derramar, estender*. (Ferreira, s. d.). O sujeito desse verbo, nos significados em questão, pertence ao mundo da natureza – incêndio, vento, vegetação – como atestam os exemplos abonadores no verbete citado. A modificação mais importante, portanto, quanto ao sentido, refere-se ao traço/humano/ do sujeito.

Por outro lado, usado como transitivo direto, *alastrar* possui, como objeto direto, a fala da personagem que insiste na afirmação de seu estado de alerta em relação aos acontecimentos que estão por vir. O objeto, discurso citado em ordem direta, é também necessário para o entendimento da mutação ocorrida no universo de significação da palavra ao inserir o traço sêmico /repetir/ no feixe de seus significados. O sentido de tautologia, inscrito, por meio do objeto, no emprego especial de *alastrar*, relaciona esse termo com *no gaguejável*.

Como se vê, neste caso, para que a nova significação seja percebida de modo mais completo, tanto o sujeito como o objeto têm que ser tomados em conjunto com o verbo.

A partir da análise das ocorrências, acreditamos que nossa conclusão mais importante é a de que, no texto literário, o sintagma verbal ou o nominal ou mesmo a frase completa, nem sempre constituem espaço semântico suficiente para a compreensão e tradução da neolo-

gia. A posição de Guilbert, citada anteriormente (1975, p.72-3), de que a distribuição dos semas específicos de uma palavra se manifesta inicialmente na enunciação de uma frase, tomando corpo como neologismo semântico em realizações frásticas, seja no nível predicativo completo, seja no nível de um sintagma, não se cumpre em todos os casos

Como vimos no exemplo do verbo *deletrear*, o sentido de um sintagma específico demanda o desvendamento de suas relações com certo motivo do texto, não só não contido no limite da frase, mas disseminado em outros momentos do discurso. A tradução pode exigir mesmo o desvendamento das relações entre o segmento em questão e o universo temático mais amplo da obra.

A adequada dimensão do discurso para que o processo de neologia se complete varia de acordo com os significados envolvidos, não podendo ser delimitada *a priori*. Assim é em *Grande sertão: veredas* e nas grandes obras. a parte só se desvenda pelo todo e vice-versa

Na tradução de determinados neologismos semânticos próprios da linguagem literária – *saída contra Babel*, se nos é lícito imitar o autor de *Sagarana* em “Pequena palavra” (Rosa, 1958b, p.xi) – a necessidade de tomar-se um segmento maior que a frase e mesmo o texto todo como quadro de significação da palavra deve ser levada em consideração

LEONEL, M. C. de M. Semantic neologisms in *Grande sertão: veredas*. *Alfa* (São Paulo), v.41, p.79-89, 1997.

- **ABSTRACT:** *The stylistic creation of neologisms combines lexical creativity and semantic neology. Sense neology consists in using a pre-existing signifier with a meaning it did not have, either because the content is new or because the content was, up to that moment, expressed by another signifier. In a literary context, a creation resulting from this procedure is not liable to be repeated and is called stylistic semantic neology. In this kind of operation, the sentence structure is fundamental, since it takes at least a phrase for a new meaning to arise. From some phrasal relations, we studied some ways of manifestation of semantic neology in Grande sertão: veredas.*
- **KEYWORDS:** *Semantic neology; literary style; Rosian text; lexical creativity.*

## Referências bibliográficas

- BASTUJI, J. Notes sur la créativité lexicale. In: ADDA, R. et al. *Néologie et lexicologie: hommage à Louis Guilbert*. Paris: Larousse, 1979. p.12-20.
- CÂMARA JÚNIOR, M. *Dicionário de filologia e gramática: referente à língua portuguesa*. 3.ed. rev. aum. São Paulo: J. Ozon, 1968.
- DUBOIS, J. et al. *Dicionário de lingüística*. Trad. I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1978.
- FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2.ed. rev. aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s. d.
- GUILBERT, L. *La créativité lexicale*. Paris: Larousse, 1975. (Langue et Langage).
- ROSA, J. G. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1958a.
- \_\_\_\_\_. Pequena palavra. In: ROSA, J. G., RÓNAI, P. (Sel.) *Antologia do conto húngaro*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1958b. (Pano-rama do Conto Universal, 1).

## Bibliografia consultada

- LEONEL, M. C. M. *Guimarães Rosa alquimista: processos de criação do texto*. São Paulo, 1985. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras, Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- NASCIMENTO, E. M. F. S. *Estudo da metalinguagem natural na obra de Guimarães Rosa*. São Paulo, 1986. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- SILVA, A. de M. *Grande dicionário da língua portuguesa*. 10.ed. rev. corr. aum. atual. Lisboa: Confluência, 1948. 12v.

## OS NOMES EM FUNÇÃO ADJETIVA NÃO PREDICATIVA: CONTRASTES

Beatriz Nunes de Oliveira LONGO<sup>1</sup>

Camila HÖFLING<sup>2</sup>

Juliana Caires SAAD

- **RESUMO:** As duas primeiras seções deste artigo tratam de nomes que ocupam a segunda posição em grupos N1 N2 do português do Brasil. Investigamos um *corpus* de 224 ocorrências extraídas de amostras de literatura romanesca, jornalística, dramática, técnica e oratória. O objetivo era uma proposta de tratamento lexicográfico para tais nomes num dicionário de usos do português. Tentamos responder a questões sobre a classificação e as funções de N2, com base nas seguintes características: função qualificadora; possibilidade de gradação; coordenação com adjetivos; ausência de função temática; concordância. Utilizando essas propriedades, estabelecemos uma hierarquia para a classificação de N2: os que exibem a maior parte das propriedades acima seriam classificados como adjetivos; os demais mantêm o estatuto de substantivo. Na terceira seção discutimos a análise de 372 nomes do inglês (extraídos de jornais e revistas), de acordo com os mesmos critérios, e concluímos que, embora a maioria dos substantivos adnominais do inglês não possa ser classificada como adjetivo, alguns substantivos qualificadores sofrem a conversão. Os adjetivos não predicativos, porém, nunca mudam de categoria. A comparação entre o inglês e o português, na seção 4, mostra que o comportamento dos nomes não predicativos difere quantitativamente, mas não qualitativamente, nas duas línguas.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Sintaxe; semântica; substantivo; adjetivo; conversão categorial.

---

1 Departamento de Linguística – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – 14800-420 – Araraquara – SP.

2 Bolsistas de Iniciação Científica.

## Introdução

Relatamos aqui resultados de pesquisa que se desenvolve junto ao Departamento de Lingüística, da Faculdade de Ciências em Letras de Araraquara – UNESP, sobre itens lexicais que ocupam a segunda posição em grupos N1 N2, apondo-se diretamente a N1, sem pausa nem preposição. A motivação inicial para o trabalho surgiu a partir do Projeto DUP (*Dicionário de usos do português contemporâneo do Brasil*), coordenado por Francisco da Silva Borba. Um dos primeiros problemas enfrentados foi o do tratamento a ser dado a palavras como *relâmpago*, em “gol **relâmpago**”. Como se percebe facilmente, trata-se de itens tradicionalmente considerados como substantivos. Entretanto, não apresentam incidência interna, e sim, externa, sendo também chamados de substantivos epítetos (Noailly, 1990). Que classificação deveriam receber em um dicionário de usos: substantivos, adjetivos, ou partes de compostos? Para decidir sobre o tratamento lexicográfico que lhes deveria ser dado, propusemos uma investigação de suas propriedades morfológicas, sintáticas e semânticas, centralizada nos seguintes tópicos: a classificação; o comportamento e a função sintática e semântica; os substantivos epítetos típicos; as condições de produção; os campos semânticos privilegiados e a origem do fenômeno. Neste artigo, discutiremos os dois primeiros tópicos abordados.

De início realizamos um estudo sobre substantivos e adjetivos, para poder distinguir as duas categorias que interessavam ao tema da pesquisa. A revisão bibliográfica realizada mostrou a possibilidade de transição entre as classes, ou de “flutuação categorial” (Lemle, 1984; Basílio, 1992). Isso demonstra que talvez a melhor solução seja admitir que existe uma “supercategoria”, com itens que se distribuem ao longo de um eixo contínuo, ocupando os substantivos típicos um dos extremos e os adjetivos típicos, outro. No centro do eixo, estão os membros que compartilham propriedades das duas subclasses. Entretanto, o problema da inserção no dicionário permanece, uma vez que se deve justamente estabelecer em que subclasse deve ser enquadrado cada item.

Ilari et al. (1993) afirmam que o fato de os substantivos e adjetivos pertencerem a uma mesma superclasse, a dos nomes, não soluciona a problemática que há em torno dos critérios a serem adotados para a subdivisão. Os autores analisam critérios habitualmente usados para a distinção, como os da comparação, da vagueza e da intensificação.

Mostram que há muitos adjetivos que não aceitam a comparação, ou só a aceitam em sentido figurado, como acontece, por exemplo, com *francês*, *regional*, *quadrado*. Além disso, é possível também aplicar a comparação a substantivos em sentido figurado, como, por exemplo, em "Hoje ele é muito família, mas aos vinte anos era da pá virada". De qualquer modo, de uma maneira geral, pode-se afirmar que os adjetivos que aceitam a comparação aceitam também a intensificação e sua característica é de serem vagos. O uso sincategoremático com um substantivo e o contexto de enunciação funcionam como redutores da vagueza.

Dessa maneira, pode-se concluir que a interpretação do adjetivo é mais dependente de fatores circunstanciais e contextuais. Assim, o reconhecimento e distinção das duas classes vai depender, muitas vezes, da vagueza, estabilidade, distribuição, intensificação e, principalmente, do contexto em que as classes estão inseridas. Os critérios como o sintático, o morfológico e o semântico, tradicionalmente adotados pelos linguistas, não esgotam as possibilidades de outras abordagens e não esclarecem a questão completamente.

O texto de Ilari et al. deixa clara a necessidade de estudos que incluam um *corpus* amplo, com maior número de ambientes sintáticos e diversificação dos usos.

A revisão bibliográfica mostrou também que, embora a incidência de substantivos sobre outros substantivos seja mencionada na maioria das obras consultadas, muito poucas tratam o tema de maneira mais aprofundada. Alguns autores contemplam o fenômeno dentro do tópico dos nomes compostos, como Lieber (1983) e Sandmann (1988), hipótese que não nos pareceu interessante, pois nem sempre o grupo nominal em questão é fixo (Borba, 1994). As únicas obras consultadas que tratam diretamente do tema são as de Levi (1978) e Noailly (1990), mas apresentam soluções bem diferentes. Para Levi, os substantivos não se convertem em adjetivos. A autora também considera que os adjetivos não predicativos do inglês são nomes (= substantivos) subjacentes. Noailly, ao contrário, afirma que há adjetivação de todos os substantivos qualificativos.

Em vista disso, decidimos testar as hipóteses conflitantes, a fim de verificar qual das duas se confirmaria. Ao iniciar o estudo, trabalhamos somente com dados do português. Muitas pesquisas recentes costumam apoiar-se apenas na intuição do analista para a obtenção de dados. Entretanto, decidimos trabalhar com um *corpus*, tendo em vista

algumas vantagens: pode-se atestar criações inesperadas, pode-se estudar melhor as condições de produção e, sobretudo, não se baseia toda a análise na competência de um único falante. Como estávamos vinculadas a um projeto maior, o da elaboração do dicionário de usos, nada seria mais natural do que utilizar o material do DUP, que contém amostras do português escrito no Brasil a partir da década de 1950, abrangendo as seguintes modalidades: literatura romanesca, técnica, oratória, jornalística e dramática. Inicialmente, selecionamos apenas textos de literatura jornalística, mais representativa em termos de variedades de registros e estilos. Pesquisamos arquivos correspondentes a 238 k-bytes de memória. Entretanto, como os exemplos encontrados foram poucos, complementamos o *corpus* com uma pesquisa aleatória nos verbetes já redigidos do DUP. Foram incluídos exemplos de todas as literaturas. Encerrado o levantamento, contávamos com 224 ocorrências de construções substantivo + substantivo (N1 N2). Foram excluídos os grupos registrados nos dicionários como compostos e os que identificamos como sintagmas fixos (Borba, 1994). Desconsideramos também as construções com nomes próprios de identificação, como *Rio Amazonas*, *Presidente Fernando Henrique*, pois consideramos que nesses casos a identificação é produto da associação entre os dois substantivos, diferindo da mera caracterização por um substantivo comum.

## As propriedades de N2

Basilio, em vários trabalhos sobre morfologia derivacional, tem dedicado atenção ao problema da flutuação categorial. Salientamos aqui algumas considerações da autora sobre esta questão em dois estudos (1992, 1995). Para ela, nem sempre a possibilidade de flutuação implica a mudança de classe. Somente quando um item lexical passa a ter todas as características de uma classe diferente da sua configura-se a conversão categorial. Os itens que apresentam algumas, mas não todas as características de outra classe seriam enquadrados nos casos de extensão de propriedades. Como exemplo de conversão, temos *fritas* (= batatas), que tem função semântica designadora, admite qualificação e aceita a anteposição de determinante, podendo ser classificado como substantivo. Num sintagma como *sapato areia*, o substantivo *areia* apenas amplia as suas propriedades, passando a qualificar, mas não se converte em adjetivo, pois não está sujeito às regras de concordância.

Levi (1978) também se baseia na análise de um conjunto de propriedades, para postular que os adjetivos não predicativos do inglês devem ser classificados como substantivos subjacentes

- não aceitam intensificação (\*a very **electric** clock),
- podem apresentar papel temático (the **presidential** refusal),
- coordenam-se com substantivos (**solar** and gas heating),
- aceitam a quantificação (**triangular**, **monochromatic**),
- não aceitam sufixos nominais (\***cardiacity**),
- apresentam traços semânticos nominais (concreto **aquatic**, abstrato **dramatic**)

A autora conclui que, sendo essas características típicas dos nomes (= substantivos), os não predicativos são gerados como uma categoria nominal, só se manifestando superficialmente como adjetivos após sofrerem uma série de transformações.

Excetuada a proposta de derivação transformacionalista do adjetivo, incompatível com os desenvolvimentos recentes da teoria gerativa, poderíamos estabelecer uma correlação entre os argumentos de Levi e de Basílio (1995), que postula “regras de extensão de sentido e das propriedades gramaticais, pelas quais nomes de agente podem ocorrer em posição/função adjetiva restrita”, para as palavras em -dor (p 190) De acordo com esta autora, um nome só pode ser considerado como adjetivo se apresentar todas as características da classe adjetiva. Isso nos trará um problema para a explicação dos adjetivos primitivos que não apresentam todas as propriedades típicas de sua classe, como os classificadores,<sup>3</sup> que não aceitam a intensificação e podem apresentar papel temático, mas apresentam as características da concordância e da disponibilidade de bases para novas formações. Adotamos então uma versão mais fraca da hipótese de Basílio, e consideramos que a conversão se dá quando o item adquire a maior parte das propriedades características de outra classe, mas não necessariamente **todas**. Estabelecemos uma escala de classificação para N2, com base nos seguintes parâmetros.

1 Função semântica (Qualificador/Classificador)

2 Ocorrência de gradação ou comparação/ ocorrência de modificação

3 Coordenação com adjetivos/substantivos

---

3 Seguimos aqui a proposta de subdivisão dos adjetivos em dois grupos – qualificadores e classificadores – de Borba (1996).

- 4 Impossibilidade/possibilidade de atribuição de papel temático
- 5 Função Sintática (Adjunto/Coordenado/<sup>4</sup>Complemento)
- 6 Presença/Ausência de concordância

Como se percebe facilmente, as características enumeradas à esquerda das barras são típicas dos adjetivos, e as que vêm à direita, dos substantivos.

Foram os seguintes os resultados a que chegamos:

1 Quanto à função semântica:

- 179 são classificadores (*documentos livros*)
- 45 são qualificadores (*pai carranca*)

2 Quanto à ocorrência de gradação ou modificação:

- 207 não são graduados nem modificados (*presidente teflon*)
- 13 são modificados por adjetivos (*Brasil pigmeu social*)
- 4 são graduados ou intensificados (*região tão Brasil*)

3 Quanto à coordenação:

- 203 ocorrem isoladamente (*facão jacaré*)
- 14 coordenam-se com adjetivos (*carro esporte conversível*)
- 7 coordenam-se com substantivos (*presentes perus e galinhas gordas*)

4 Quanto ao papel temático:

- 204 não têm (*rolo faca*)
- 20 têm (*confronto Leste-Oeste*)

5 Quanto à função sintática:

- 98 são adjuntos (*árvore símbolo*)
- 71 são complementos ( *fusão Guanabara-Estado do Rio*)
- 55 são coordenados (*artesão artífice*)

6 Quanto à concordância:

- 117 concordam
- 62 não concordam
- 45 não possibilitaram a verificação (nomes próprios, nomes de tema em -e ou -a, empréstimos).<sup>5</sup>

---

4 A respeito da inclusão da função sintática de coordenado, consulte-se Noailly (1990).

5 Inicialmente, tencionávamos incluir nesse último grupo (dos invariáveis) todos os N2 de gênero único, como *areia* ou *modelo*, mas a ocorrência de construções como *bai laranja*, *enchentes monstros*, nos textos do DUP, levou-nos a rever esse critério.

A análise dos resultados obtidos mostrou que, nos dois primeiros parâmetros testados, se verifica tendência para a manutenção do estatuto de substantivo: temos uma porcentagem muito maior de classificadores (79,91%), do que de qualificadores (20,09%) e de N2 modificados (5,8%) do que de graduados (1,79%). Veja-se que, no segundo parâmetro, a frequência é baixa demais para que possamos fazer afirmações categóricas.

Quanto à coordenação, papel temático, função sintática e concordância, os dados evidenciaram uma tendência para a adjetivação, ainda que no primeiro caso a frequência também seja baixa: 6,25% de coordenação com adjetivos para 3,12% de coordenação com substantivos.

91,07% dos N2 não possuem função temática. Somente nos que funcionam como argumento de N1 foi possível identificar papel temático, o que viria ao encontro da hipótese de Noailly, segundo a qual os N2 complementos não se convertem em adjetivo. Em ocorrências como *candidatura Kubitscheck*, N2 tem papel temático de Agente e a construção traz implícita a preposição *de*. Postulamos para tais casos um apagamento discursivo.

Quanto à função sintática, as porcentagens foram de 43,75% de adjuntos, 31,70% de complementos e 24,55% de coordenados.

Apenas 27,67% dos N2 evidenciaram explicitamente ausência de concordância. Houve 54,24% de concordância e em 20,09% dos casos não foi possível a verificação. Como a flexão de concordância é um traço que evidencia concretamente a conversão, a ocorrência de marcas explícitas que indicassem a presença ou ausência de concordância foi considerada suficiente para a classificação de N2 em adjetivo (presença) ou substantivo (ausência).

O resultado da análise revelou que a hipótese de Levi não pode ser aplicada ao português, mas também não confirmou plenamente a hipótese de Noailly, pois um substantivo pode ser utilizado para qualificar sem apresentar necessariamente as outras características dos adjetivos. Como exemplo, tem-se “escola **modelo**”, em *Transportes e comunicações: uma escola modelo*, em que o substantivo **modelo** é qualificador, mas não graduado, não se coordena com adjetivo e não concorda com o substantivo sobre o qual incide. Desse modo, a conclusão a que chegamos, para o português, foi que seria necessário um estudo caso a caso, testando-se todos os parâmetros para se verificar a ocorrência de conversão categorial. Estabelecemos uma escala de gradação para N2, na qual partimos de nomes com propriedades típicas

dos adjetivos para chegar aos de grau zero, que mantêm o estatuto de substantivos. De acordo com tal escala, um N2 como *ametista*, em *quartzo ametista queimado* teria um baixo grau de adjetivação: não concorda com N1, não é graduável, é modificado por adjetivo, é adjunto, não se coordena com adjetivo e não apresenta papel temático; *borboleta*, em *aspecto doirado e borboleta*, tem grau médio: não concorda, não é graduado nem modificado, é adjunto, coordena-se com adjetivo e não possui papel temático. *Navalha*, em *faca mais navalha*, tem grau alto, podendo ser considerada um caso de adjetivação: concorda, é graduado, não é modificado, é adjunto e não apresenta papel temático. Desse modo, a análise dos dados do português evidenciou que um dicionário deve registrar três possibilidades de classificação para N2: substantivo, quando há apagamento discursivo; substantivo em função adjetiva, nos casos de extensão de algumas propriedades, e adjetivo, nos casos de conversão.

Quanto à estrutura sintática na qual se inserem esses itens, parece haver consenso entre diversos autores pesquisados. Lieber (1983), Levi (1978) e Lobato (1992, 1994) – esta última nos seus estudos sobre adjetivos do português e do inglês – consideram o substantivo adnominal, e o adjetivo não predicativo, como parte integral e inseparável do núcleo sintagmático. Configura-se, portanto, o que na atual versão de princípios e parâmetros constituiria um caso de adjunção a núcleo.

## **Os nomes em função adjetiva não predicativa no inglês**

À medida que a pesquisa se desenvolvia, fomos encontrando, no português, contra-exemplos para todas as características que Levi apresenta como típicas dos substantivos adnominais. Como as suas hipóteses e as de outros autores (Lobato, 1993, 1994) se baseiam na distinção predicativo/ não predicativo, decidimos testar a proposta de Levi com dados do inglês, a fim de verificar se ela é válida para essa língua, tanto em relação a N2 como aos adjetivos não predicativos.

Nessa segunda etapa da pesquisa, montamos um *corpus* com adjetivos não predicativos e substantivos adnominais do inglês, com o intuito de estudar as suas características, para responder questões sobre a classificação, as funções sintática e semântica, e o comportamento em relação a propriedades como a recursividade, a modificação

e a intensificação, como já havíamos feito com os dados do português. Em seguida comparamos os resultados das análises, para verificar as semelhanças e diferenças entre os dois sistemas linguísticos.

Foram utilizadas as mesmas hipóteses iniciais de trabalho: (a) as propriedades dos adjetivos e substantivos muitas vezes podem aplicar-se indiferentemente a membros das duas, o que leva a uma “supercategoria” (nomes) com duas subclasses, (b) os membros das duas subclasses se distribuem ao longo de um eixo contínuo. Numa das extremidades, membros com as características típicas dos adjetivos. Na outra, membros com características típicas dos substantivos, (c) a classificação dos substantivos em posição adnominal deve ser feita com base numa série de parâmetros arrolados a partir das propriedades típicas de cada subclasse. Não foram levados em conta os traços morfológicos de concordância, que não se manifestam em inglês. Além disso, foram acrescentados dois parâmetros propostos por Levi, que dizem respeito exclusivamente aos adjetivos não predicativos: a possibilidade de quantificação (*triangular* vs. *\*tired*) e a de acréscimo de sufixos nominais (*nervousness* vs. *\*ruralness*)<sup>6</sup>.

Assim, os parâmetros utilizados foram

- 1 Função semântica: Qualificador/ Classificador
- 2 Gradação ou intensificação/ Modificação por adjetivos
- 3 Coordenação com adjetivos/ com substantivos
- 4 Papel temático
- 5 Função sintática de Adjunção/Coordenação/Complementação
- 6 Impossibilidade/Possibilidade de nominalização
- 7 Presença/Ausência de quantificação

O *corpus* foi montado a partir da leitura de textos extraídos de exemplares do jornal *The New York Times* e da revista *Time*. Foram utilizados textos das décadas de 1950 a 1990.

A escolha das ocorrências de adjetivos não predicativos (ANPs) foi feita levando-se em conta a classificação registrada no dicionário Longman (1987). Foram considerados ANPs classificados como atributivos e os que não receberam especificação, ou seja, os que podem exercer as funções predicativa e atributiva. Nesse caso, analisávamos o contexto frasal a fim de chegar a uma classificação.

---

<sup>6</sup> Em português, encontramos *ruralismo*, *urbanidade*.

Quanto aos substantivos, utilizamos os mesmos critérios de análise do português, isto é, foram excluídos os nomes compostos já dicionarizados e as construções com nomes próprios de identificação. Inicialmente, era nosso propósito utilizar o mesmo número de substantivos e adjetivos, e manter um número de ocorrências equivalente ao do *corpus* do português. Entretanto, como ocorreram muito mais substantivos do que adjetivos, teríamos de eliminar aleatoriamente muitos dos substantivos encontrados. Decidimos então utilizar todos os exemplos efetivamente encontrados nos textos. Assim ampliado, o *corpus* passou a ter 79 adjetivos e 293 substantivos, num total de 372 ocorrências.

Obtivemos os seguintes resultados em relação aos ANPs:

1 Quanto à função semântica:

- 60 classificadores (*national board*)
- 19 qualificadores (*ancient times*)

2 Quanto à ocorrência de comparação/modificação:

- 1 modificado (*pre-Columbian Indians*)
- 78 não graduados/modificados (*diplomatic mission*)

3 Quanto à coordenação com outros itens:

- nenhum coordenado com substantivo
- nenhum coordenado com adjetivo
- 79 isolados (*chemical process*)

4 Quanto ao papel temático:

- 17 têm papel temático (*communist publication*)
- 62 não têm (*tacit admission*)

5 Quanto à função sintática:

- nenhum coordenado
- 25 complementos (*national salvation*)
- 54 adjuntos (*individual members*)

6 Quanto à possibilidade de nominalização:

- 29 têm possibilidade de ser nominalizados<sup>7</sup>
- 59 não têm possibilidade de nominalização.

---

<sup>7</sup> De acordo com as informações obtidas no dicionário Longman (1987).

7 Quanto à quantificação:

- nenhum ANP quantificado

Em relação aos substantivos, foram os seguintes os resultados:

1 Quanto à função semântica:

- 9 são qualificadores (*full-color magazine*)
- 284 são classificadores (*world leaders*)

2 Quanto à gradação:

- 30 são modificados (*big city governments*)
- 263 não são modificados nem graduados

3 Quanto à coordenação:

- 4 são coordenados com substantivos (*passenger-cargo lines*)
- 11 são coordenados com adjetivos (*old-fashioned hardball politics*)
- 278 estão isolados

4 Quanto ao papel temático:

- 69 têm papel temático (*picture researcher*)
- 224 não têm (*guerrilla offices*)

5 Quanto à função sintática:

- 2 são coordenados (*rocket vehicle*)
- 179 são complementos (*space administration*)
- 85 são adjuntos (*world companies*)

6 Quanto à quantificação:

- 14 quantificados (*20-minute drive*)
- 279 não quantificados (*desert air*)

A primeira característica que chama a atenção nos dados do inglês é a alta frequência de substantivos em relação a adjetivos não predicativos. Na posição adnominal, registrou-se um total de 293 substantivos para 79 ANPs. Levi (1978) e Lieber (1983) mencionam esta característica, relacionando-a à não aceitação, por grande parte dos substantivos de origem germânica, de sufixos adjetivos.

## Os adjetivos não predicativos

Quanto à função semântica, percebe-se que a frequência de qualificadores (24%) não é alta, mas não pode ser desprezada. Por outro lado, uma análise dos qualificadores mostra que, das 19 ocorrências, nove constituem exemplos de adjetivos relacionados a advérbios, especialmente de valor temporal ou espacial, como *inner*, *upper*, *past*, *everyday*. Sete são adjetivos primitivos, como *fellow*, *main*, *major*. Dois (*leading* e *burning*) relacionam-se a verbos. Desse modo, pode-se concluir que a hipótese de Levi, embora não seja válida para qualquer ANP, confirma-se para os adjetivos relacionados morfoss semanticamente a substantivos. Observe-se que quase todos os qualificadores apresentam (*inner*), ou aceitam (*maternal*) sufixos derivacionais.

Os testes das possibilidades de gradação, comparação ou intensificação (para adjetivos) e da modificação (para substantivos) nada evidenciaram, uma vez que não foram encontradas ocorrências. O único caso de modificação foi com um prefixo, em *pre-Columbian*, normalmente aplicável a adjetivos. Desse modo, não pudemos confirmar nem refutar a hipótese de Levi.

Da mesma maneira, o teste da coordenação com adjetivos ou com substantivos foi inconclusivo.

Verificamos que a grande maioria dos ANPs não recebe papel temático, o que contraria a hipótese de Levi. O papel temático parece ser atribuível somente aos ANPs argumentos de substantivos abstratos e aos ANPs correlatos de advérbios, assim como no português.

Quanto à função sintática, não foi registrada a coordenação. A porcentagem de complementos é significativa, mas a maioria é de adjuntos, o que reforça a hipótese de adjunção a núcleo de Lobato (1992, 1994). A análise da função sintática não visava à distinção adjetivo/substantivo, e sim ao estudo do comportamento sintático-semântico dos adnominais. Concluímos que a função coordenativa não é típica dos ANPs em inglês. É esta também a conclusão de Noailly (1990), sobre o francês.

A possibilidade de nominalização com sufixos foi registrada em 25,30% dos ANPs, contrariando a hipótese de Levi de que tais adjetivos não admitem a nominalização porque são substantivos subjacentes. Como exemplos, temos *federalism*, *fellowship*, *nationality*, *militarism*.

Não ocorreram casos de adjetivos quantificados (com *mono, bi, tri...*), portanto a análise desse parâmetro não confirmou a hipótese de Levi.

Após a análise dos resultados, concluímos que a aplicação dos parâmetros aos ANPs do inglês não confirmou a hipótese de Levi de que tais adjetivos são nomes subjacentes.

## **Os substantivos em função adjetiva**

A análise dos substantivos em função adjetiva parece confirmar as hipóteses de Levi, levando a resultados bastante diferentes da análise dos dados do português (e do francês, por Noailly).

A ocorrência de substantivos qualificadores (9/293) não é significativa. Não registramos nomes graduados, intensificados nem comparados, mas houve uma porcentagem de 10,24% de nomes modificados por adjetivos. A coordenação com substantivos ou adjetivos foi numericamente irrelevante (menos de 5%), ainda que ocorressem mais adjetivos.

A maioria dos substantivos (76,45%) não tem papel temático. Assim como no caso dos ANPs, somente os argumentos de nomes abstratos parecem ser passíveis de receber papel-0.

Também com os substantivos a porcentagem de coordenação foi insignificante (menos de 1%). A porcentagem de complementos é bem alta (61,10%), mas a de adjuntos também é expressiva (29,02%).

Não foi testada a possibilidade de nominalização por sufixos, uma vez que se analisavam substantivos.

Uma última característica distintiva do substantivo em inglês, em relação ao N2 do português, é a quantificação, ainda que em baixa frequência (4,7%). Observe-se porém que, mesmo nesses casos, o substantivo não apresenta a flexão de número: "a *three-man* military tribunal", "a *twenty-minute* drive". Tradicionalmente, essa característica vem sendo analisada como índice de adjetivação, o que viria contra a hipótese de Levi. No momento, não dispomos de uma explicação plausível para este fato, que a nosso ver merece uma investigação mais aprofundada.

A conclusão a que se chega da análise dos dados é que a proposta de Levi para o inglês pode ser mantida quanto aos substantivos.

## Análise contrastiva

Quantitativamente, o resultado da análise dos dados referentes a substantivos em posição adnominal do português difere bastante do encontrado no inglês, de modo que aparentemente estamos diante de fenômenos bem diversos. No português, a tendência geral que evidenciamos foi de adjetivação, enquanto no inglês, os dados apontam para a manutenção do estatuto categorial. Portanto, no português teríamos a conversão, e no inglês a extensão de propriedades.

Se baseássemos a análise estritamente nos dados quantitativos, deveríamos dizer que os substantivos em função adjetiva têm comportamento oposto no inglês e no português.

Entretanto, uma análise mais cuidadosa dos dados, que leva em conta a distinção de Basílio entre conversão categorial e extensão de propriedades, pode conduzir a uma conclusão diferente. Como mostram os dados, o inglês apresenta maior quantidade de substantivos complementos (61,10%), e o português, de adjuntos (43,75%). Por outro lado, o português apresenta expressiva frequência de substantivos qualificadores (20,09%), quase inexistentes em inglês (3,07%). A que se pode atribuir essa diferença? O sufixo *-al*, formador de adjetivos classificadores (e complementos), é bastante produtivo em português, mas no inglês, como atestam Levi (1978) e Lieber (1983), restringe-se aos radicais de origem latina. Por isso, nos casos de radicais germânicos, o nome substantivo preenche as lacunas morfológicas. Já os adjetivos qualificadores são primitivos ou não estão sujeitos a tantas restrições de sufixação (os sufixos *-ful*, *-less*, *-y* são bastante produtivos), portanto não há necessidade de substantivos para substituí-los.

Mas também em inglês os substantivos qualificadores, numa escala de gradação, estariam mais próximos da categoria adjetivo do que da de substantivo. Se desconsiderarmos o parâmetro referente à possibilidade de nominalização, teremos seis fatores de classificação. Todos os qualificadores encontrados no *corpus* apresentaram no mínimo três propriedades típicas dos adjetivos.<sup>8</sup> Como exemplo, temos os nomes *star* e *enemy*, em *the great European star cantors* e *enemy soldiers*: são qualificadores, não apresentam papel temático, são adjuntos e não estão quantificados, o que indica tendência para a adjetivação.

---

<sup>8</sup> Além dos citados no texto, foram os seguintes os qualificadores encontrados: **full-color** magazine; **hardball** politics; **drum** roll; **Soviet-line** marxists; **enemy** troops.

A esse respeito, é curioso observar que uma pesquisa no dicionário de referência evidenciou tratamento diferente para dois nomes bastante semelhantes quanto ao comportamento sintático-semântico: *enemy* é registrado somente como substantivo, mas *fellow* recebe duas entradas, uma como substantivo e outra como adjetivo atributo. No entanto, o sintagma *enemy soldiers* é tão natural quanto *fellow soldiers*; registramos nove ocorrências de *enemy* em posição atributiva, sendo cinco casos de extensão de propriedades e quatro, de adjetivação. *Fellow* ocorreu apenas uma vez como adjetivo. Assim, concluímos que, embora a conversão seja muito rara no inglês, não é impossível, e pode ser verificada de acordo com o conjunto de parâmetros por nós proposto.

### Observações finais

O estudo de substantivos em posição adnominal, iniciado com o objetivo de levar a uma proposta de tratamento lexicográfico para tais nomes num dicionário de usos do português, evidenciou que não é possível adotar uma solução geral; deve-se analisar cada N2 por meio de um conjunto de parâmetros, antes de se chegar à sua classificação. A análise de um *corpus* de 224 ocorrências de N1 N2 levou a uma proposta tripla de classificação: substantivo (*confronto* **Leste-Oeste**; *linha* **casa**); substantivo em função adjetiva (*pai* **carranca**; *árvore* **sím-bolo**); e adjetivo (*tons* **pastéis**; *pergunta* **chave**). Como se vê, é possível postular a conversão categorial para determinados N2 do português. A adjetivação se dá quando N2 adquire a maior parte das propriedades características dos adjetivos, não estando condicionada à função semântica de qualificador.

Numa segunda etapa da análise, trabalhamos com um *corpus* de 372 ocorrências de adjetivos e substantivos em posição adnominal no inglês, e verificamos que, embora a grande maioria dos substantivos em posição adnominal não se adjetive, a conversão é possível. A diferença constatada entre as duas línguas é de natureza quantitativa, e não qualitativa, e deriva basicamente de propriedades morfológicas: o principal sufixo formador de adjetivos classificadores não é produtivo no inglês, o que obriga os substantivos a assumir tal papel. Na língua inglesa, os sufixos indicadores de qualidade são bastante produtivos e, no português, as formações sufixais também o são. Por isso, a frequência de N2 qualificadores – no inglês – e em função adjetiva de maneira geral – no português – é bem mais baixa.

LONGO, B. N. de O., HÖFLING, C., SAAD, J. C. Attributive nouns and adjectives: a contrastive analysis. *Alfa (São Paulo)*, v.41, p.91-107, 1997.

- **ABSTRACT:** *The first two sections of this paper deal with nouns occurring in second position in N1 N2 expressions of Brazilian Portuguese. A corpus with 224 such nouns, extracted from newspapers, novels, essays, plays, and speeches, was investigated. The purpose of the research was the lexicographical treatment of N2 in a Portuguese usage dictionary. Problems concerning the classification and functions of N2 were examined, as related to the following adjective features: qualifying function; adjunctive function; liability to intensification; coordination with adjectives; absence of thematic function; number and gender agreement. Using these properties, a hierarchy for the classification of N2 was established: those that exhibit most of the features mentioned above should be classified as adjectives; the others keep their nominal status. In the third section, a sample of 372 attributive nouns and adjectives in English, extracted from newspapers and magazines is discussed, and analysed according to the same criteria. The analysis showed that, even though most of English attributive nouns cannot be classified as adjectives, some qualifying nouns suffer conversion. Adjectives, however, never change their category. The comparison between English and Portuguese (section 4) shows that the behaviour of attributive nouns differs quantitatively, but not qualitatively, in both languages.*
- **KEYWORDS:** *Syntax; semantics, noun; adjective; conversion.*

## Referências bibliográficas

- BASÍLIO, M. Flutuação de base categorial adjetiva no português falado. In: ILARI, R. *Gramática do português falado*. Campinas: Unicamp, 1992. v.2, p.81-98.
- \_\_\_\_\_. O fator semântico na flutuação substantivo/adjetivo em português. In: HEYE, J. (Org.) *Flores verbais*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. p.177-92.
- BORBA, F. S. *Lexias complexas*. ms. 1994
- \_\_\_\_\_. *Uma gramática de valências para o português*. São Paulo: Ática, 1996.
- ILARI, R. et al. *Adjetivos e substantivos: uma ou duas classes?* ms. 1993.
- LEMLE, M. *Análise sintática: teoria geral e descrição do português*. São Paulo: Ática, 1984.
- LEVI, J. N. *The Syntax and Semantics of Complex Nominals*. New York: Academic Press, 1978.
- LIEBER, R. Argument linking and compounds in English. *Linguistic Inquiry*, v.14, n.2, p.251-85, 1983.

- LOBATO, L. M. P. *Adjetivos* tipologia e interpretação semântica ms 1992
- \_\_\_\_\_ *A relação caso-concordância* evidências extraídas da análise dos adjetivos em inglês e português ms 1993
- \_\_\_\_\_ *A concordância nominal no português do Brasil à luz da teoria de princípios e parâmetros e da sociolinguística varacionista* *Delta*, v 10, n esp, p 173-212, 1994
- LONGMAN *Dictionary of Contemporary English* London Longman, 1987
- NOAILLY, M. *Le substantif épithète* Paris PUF, 1990
- SANDMANN, A. J. *Competência lexical* produtividade, restrições e bloqueio Curitiba, 1988 Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Paraná

## LINGUAGEM E ALIENAÇÃO DA CONSCIÊNCIA

Suely Amaral MELLO<sup>1</sup>

- **RESUMO:** Este artigo discute o processo de obviedade que envolve as práticas não-cotidianas da atividade humana e seu objetivo central é a explicitação dos mecanismos que se escondem por trás da linguagem, permeiam o pensar e o agir do sujeito e o levam a assumir, diante de situações e problemas não-cotidianos – pertencentes às esferas complexas da atividade do homem – uma atitude de “já conhecido”, “já sabido”, de “óbvio”, que impede a efetiva compreensão dessas situações e problemas e, conseqüentemente, a concretização das metas colocadas para a prática nessas esferas do fazer humano.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Relação consciência e linguagem; obviedade; linguagem e alienação da consciência.

A discussão sobre o papel da linguagem no desenvolvimento humano tem sido colocada de forma insistente tanto pela lingüística, como pela filosofia, pela sociologia do conhecimento e pela psicologia, a partir de distintas concepções do processo de conhecimento. Para Schaff (1974), esse desejo de ressaltar o papel ativo da linguagem no processo de conhecimento e na elaboração de nossa imagem do mundo tem reforçado as concepções que separam a linguagem da realidade e a transformam em objeto único da análise, como se ela existisse por si. É pressuposto da reflexão aqui desenvolvida que a linguagem não é autônoma; ao contrário, estudos como os de Luria (1984, 1994) e

---

<sup>1</sup> Departamento de Didática – Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – 17525-090 – Marília – SP.

Vygotsky (1991) apontam intrincadas relações entre pensamento-linguagem-realidade e também a formação da linguagem-pensamento no processo de refletir a realidade na consciência humana no processo de trabalho.

Esse entendimento específico do papel ativo da linguagem no processo de desenvolvimento da consciência, no quadro do sistema marxista aqui adotado, supõe a compreensão do conceito de homem como produto histórico e social, e a interpretação do processo de conhecimento como reflexo e refração da realidade.

Desse ponto de vista histórico-social, a linguagem tem um papel essencial no processo de conhecimento da realidade, uma vez que é o tecido material com que opera a consciência. Nesse sentido, a linguagem é elemento determinante da consciência. Conforme Vygotsky (1991, p.346-7),

a palavra é para a consciência o que o microcosmos é para o macrocosmos, a célula para o organismo, o átomo para o universo. É o microcosmo da consciência. A palavra significativa é o microcosmo da consciência humana.

Ao compreender essa determinação, é importante não perder de vista que a realidade, no entanto, é primária em relação à linguagem, existe independente do homem que fala, e sendo assim, não é a linguagem que cria a realidade – conforme chegaram a defender alguns estudiosos entusiasmados com o papel ativo da linguagem no processo de conhecimento humano (Schaff, 1974). A linguagem é reflexo da realidade que se impõe sobre ela. Assim sendo, a linguagem é o elemento que reflete a realidade na consciência, e não cria, portanto, nem a realidade nem a consciência.

No entanto, o fato de refletir a realidade objetiva não significa que a linguagem não tenha qualquer papel ativo no conhecimento da realidade e na constituição da consciência. Ao contrário, a linguagem é o universo dentro do qual a consciência trabalha e busca sua referência, é a expressão material da consciência. A consciência reflete e refrata a realidade objetivamente existente que o homem conhece e transforma, e faz isso por meio da linguagem, ou seja, tendo o significado da palavra como unidade fundamental do processo dinâmico do conhecimento. Conhecer implica enquadrar o que se conhece sob alguma generalidade ou conceito, categorizar a realidade. Assim sendo, o processo de conhecimento tem, ao mesmo tempo, um caráter objetivo – desenvolvido a partir da lógica que emana do objeto e que atua sobre

o sujeito –, e também um caráter subjetivo – desenvolvido a partir da ótica do sujeito, social e historicamente construída. O reflexo da realidade envolve, portanto, a reflexão e a refração da realidade numa relação de ação recíproca entre o indivíduo e o mundo – a vida, o fazer prático do homem – da qual resulta o conhecimento (Rubinstein, 1965, p.47).

As significações – os conceitos – com as quais o homem reflete e refrata a realidade objetiva não são criadas por cada homem singular: ele se apropria dessas significações no processo de sua existência, de sua atividade social. Por meio delas, apropria-se da experiência humana e, nesse processo, vai conferindo a elas um sentido pessoal, ou seja, vai estabelecendo, para as significações de que se apropria, ligações e relações específicas dentro do sistema maior de relações e ligações que a significação carrega consigo.

Ainda que este seja um processo ativo, no entanto, ao se apropriar das significações no processo espontâneo de apropriação desta língua, o homem apropria-se da forma de pensar as objetivações humanas expressa pela língua – a lógica construída pelos falantes que se materializa na língua. Além disso, com a linguagem, apropria-se de significações que interferem na configuração dos motivos e fins de sua atividade, na formação de sua identidade, enfim, apropria-se da forma de olhar e compreender o mundo expressa nas significações com as quais sua consciência passa a operar.

A teoria dialética do reflexo considera, pois, a dialética da relação linguagem-pensamento-atividade, que implica o fato da linguagem-pensamento, moldada como um reflexo da realidade no processo de conhecimento, ser também um instrumento que modela a maneira de perceber e compreender a realidade graças especialmente ao processo educacional que veicula, por meio da linguagem, a experiência humana acumulada e uma forma de interpretá-la. A linguagem, portanto, medeia a formação dos processos mentais, viabiliza a comunicação da experiência humana acumulada, impõe a apropriação pelo indivíduo dos modos de pensar elaborados que encontra na comunidade em que vive, uma vez que é com os signos fornecidos pela cultura – sempre carregados de significados – que cada homem reproduz o sistema de signos que lhe servem como mediadores tanto na compreensão do mundo como no desenvolvimento dos processos mentais superiores. Então, uma vez que mediatizam a relação do homem com o mundo, os conceitos constituem-se num condicionante – num filtro – por meio do qual o homem percebe o real e, conseqüentemente, atua

sobre ele. O exemplo dos esquimós – capazes de ver e nomear diferentes tipos de neve em que o habitante de um país quente só consegue ver um tipo de neve – é prova, ao mesmo tempo, de como a realidade determina a língua e de como uma dada língua orienta o que se vê na realidade objetiva em que se vive. Assim, conforme afirma Markus (1974, p.37),

as formas do cérebro humano – historicamente produzidas e herdadas – através das quais a realidade se faz adequada ou inadequadamente consciente, através das quais se capta e interpreta a realidade e que, portanto, motivam as ações, são, elas próprias, “forças materiais”, não meros reflexos passivos da vida social, mas fatores co-determinantes da reprodução e transformação das relações e situações sociais.

Assim, a realidade impõe sua imagem à linguagem, mas a linguagem introduz uma ordem na realidade, por meio dos conceitos e das categorias fixadas pela linguagem. A linguagem define uma forma de organizar os elementos da realidade, unir os objetos e situações, separar a realidade em categorias. Neste sentido, dá uma organicidade e um significado aos objetos do mundo. Conforme o relato de Kasper Hauser (Kainz, *Psychology der Sprache*, apud Schaff, 1974, p.159), o mundo das objetivações só se torna um mundo de objetos humanos à medida que o sujeito é capaz de refletir o que vê sob a forma de uma generalização lingüística que fixa um fato de consciência.

A consciência se constitui, pois, como reflexo da realidade refratada por meio das significações e dos conceitos lingüísticos que são construídos socialmente. A linguagem, assim como a experiência anterior do sujeito – que se fixa por meio da linguagem – e o nível de desenvolvimento de seus processos psíquicos como a memória, a atenção, o pensamento lógico-verbal – igualmente condicionados pela linguagem – interferem no processo de formação da imagem consciente por meio da qual o sujeito reflete o mundo, ainda que dependam todos – em última instância – da atividade do sujeito e do lugar que o sujeito ocupa nas relações sociais mais amplas.

Ocorre que a atividade do sujeito é mediada pelas relações sociais concretas – que, neste momento da história, são contraditórias – , a atividade que o sujeito realiza pode levar tanto à apropriação-objetivação máxima das forças humanas essenciais (da socialidade, da consciência, da ação criadora intencional sobre o mundo, da liberdade e da universalidade), quanto à apropriação da alienação, ao particularismo (ao isolamento, à mesquinhez, à ação e ao pensamento repetitivos, à sub-

missão). O que vai determinar um caminho ou outro será a própria atividade que o sujeito desenvolve – que pode ser mais humanizadora ou mais restritiva – e a relação que o sujeito é capaz de estabelecer com as objetivações humanas, com o mundo da cultura. Uma vez que a percepção da realidade pelo sujeito passa pela linguagem, a relação mais consciente ou mais alienada com a linguagem será elemento fundamental na relação que o sujeito estabelecerá com seu pensar e agir.

## **A obviedade na vida cotidiana e uso alienado da obviedade**

Dentre os mecanismos que envolvem a relação alienada com a linguagem, um, em especial, chama a atenção por sua sutileza e força: a obviedade, a sensação de já conhecido, já sabido, familiar.

A obviedade é uma categoria essencial da vida cotidiana porque indispensável ao desenvolvimento adequado da vida nesta esfera. As respostas exigidas do sujeito pelas necessidades prático-utilitárias da vida cotidiana desenvolvem uma atitude “natural”, dirigida pelo espontaneísmo, pela analogia, pelo economicismo, pela ultrageneralização, pela aproximação imediata da realidade. Isso exercita o pensamento cotidiano no sentimento de “já conhecido” – de “óbvio” – frente às situações cotidianas. Os automatismos necessários à realização do volumoso conjunto de atividades que compõem a rotina indispensável da vida cotidiana implicam necessariamente essa atitude permeada pela obviedade. Sem essa obviedade, o cotidiano não se realizaria; a atitude reflexiva seria um empecilho à dinâmica necessária às atividades heterogêneas e volumosas dessa esfera: sem o pragmatismo, por exemplo, a vida cotidiana não se viabilizaria, pois, refletir sobre o ato de atravessar a rua, antes de fazê-lo inúmeras vezes diariamente, não tem sentido algum e inviabiliza o ritmo das ações da vida cotidiana, automatizadas justamente para possibilitar o tempo para refletir sobre o necessário. As apropriações que têm lugar na vida cotidiana se realizam, pois, necessariamente de forma natural e espontânea: a linguagem, os usos e costumes, a utilização dos instrumentos e da técnica necessários à vida cotidiana são apropriados no contato das novas gerações com as gerações adultas, sem que haja, por parte de quem aprende ou ensina, necessariamente uma intencionalidade. A obviedade, portanto, é uma característica ontológica da vida cotidiana e, por isso, não se pode entendê-la como sinônimo ou consequência da alienação. Ao contrário,

a obriedade é a atitude imprescindível, adequada e positiva para a vida cotidiana e faz parte da vida de todo homem, uma vez que a vida cotidiana é um sistema de referências de que todo homem precisa se apropriar para viver na sociedade da qual faz parte e sem o qual não pode garantir sua sobrevivência nessa sociedade. Assim, a utilização da obriedade na esfera do cotidiano não implica que o sujeito que o faz esteja alienado.

Quando se trata, no entanto, daquelas atividades humanas que transcendem a esfera do cotidiano, que exigem para sua apropriação e objetivação uma atitude dirigida intencionalmente pela consciência – a ciência, a filosofia, a política, a arte, como também a educação escolar –, a utilização da obriedade assume um aspecto negativo, pois passa a impedir sua apropriação e objetivação plenas. Da mesma forma que na esfera do cotidiano – a esfera em que a obriedade é adequada –, a intencionalidade impediria a dinâmica necessária das atividades imprescindíveis dessa esfera, na esfera do não-cotidiano – a esfera da intencionalidade –, a obriedade é um empecilho à apropriação e objetivação plenas exigidas pelas atividades não-cotidianas.

Ao se dirigir a essas objetivações não-cotidianas com uma atitude de “já conhecido”, “óbvio”, generalizando uma atitude de naturalidade que é própria e adequada à esfera cotidiana, o sujeito não consegue se apropriar – senão de forma “natural e espontânea”, imediata e, portanto, superficial – de algo que só pode ser apropriado de forma intencional.

Essa expansão de uma atitude própria do cotidiano – esteja esse cotidiano alienado ou não – para o não-cotidiano, é própria do processo de alienação que leva o homem a não perceber a especificidade das duas esferas da atividade humana, ou seja, a não perceber as atividades não-cotidianas como atividades complexas, distintas das atividades cotidianas. Isso acontece porque, uma das características do processo de alienação é a não-percepção pelo sujeito do condicionamento social a que se encontra submetido, o que faz com que ele assuma a vida cotidiana – a que se encontra restrito – como se fosse a única esfera da vida e da atividade humana. O processo de apropriação “natural” e “espontâneo” que se realiza na esfera do cotidiano – que se efetiva sem que se tenha, necessariamente, consciência dele – empresta a essa esfera um caráter de algo “correto” e até “indiscutível”. Por isso a vida cotidiana é tomada pelo sujeito que tem sua vida restrita a ela, como se fosse a esfera do “verdadeiro”, o padrão para a vida. Restrito

à esfera do pensar e agir cotidianos, às necessidades marcadas pelo particularismo, o homem alienado toma a vida cotidiana como se fosse a possibilidade máxima para a existência humana, e as formas do pensamento cotidiano como sendo as únicas formas de pensamento existentes – e, por isso, modelo para todas as atividades humanas. Por isso, encara todos os problemas, todas as situações e se dirige às objetivações – sejam as da esfera do cotidiano, sejam as da esfera do não-cotidiano – com a lógica da vida cotidiana – aliás, a única que conhece –, desconsiderando a lógica mais complexa que emana das objetivações não-cotidianas. Ou seja, esse homem particular – alienado –, imerso na lógica cotidiana, dirige-se às atividades ligadas à ciência, à política, à filosofia, à arte etc., com a mesma postura prático-utilitária, economicista, espontaneísta, analógica utilizada na esfera cotidiana. É nessa situação que o uso da obviedade torna-se um problema: quando da utilização numa situação cuja apreensão exige intencionalidade e reflexão. O uso alienado da obviedade não está, pois, na adoção da atitude prático-utilitária, ultrageneralizante, espontânea ou economicista em si. Seu uso alienado se configura quando o sujeito expande a obviedade inerente a cada uma dessas atitudes – próprias e adequadas à vida cotidiana – para uma atividade que não faz parte da vida cotidiana e que exige uma atitude que não é nem pragmática, nem imediatista, nem óbvia, mas intencional, refletida, autônoma, crítica, enfim, uma atitude que expressa uma relação consciente com a das objetivações cotidianas. Essa utilização inadequada da obviedade para abordar as objetivações não-cotidianas configura o uso alienado da obviedade.

É o uso dos traços fundamentais da estrutura da vida cotidiana para abordar as atividades da esfera não-cotidiana que caracteriza esse uso alienado da obviedade: a espontaneidade, a ultrageneralização, o pragmatismo, a heterogeneidade, a economia de reflexão, a abordagem de uma objetivação singular como se ela fosse conhecida e óbvia e pudesse ser tratada por analogia a outras ocorrências cotidianas.

Esse uso indevido da obviedade é, ao mesmo tempo, produto e condutor da alienação. É a sociedade de classes que engendra essa cristalização dos traços fundamentais da vida e do pensamento cotidianos como categorias absolutas para pensar e expressar a relação do homem com todo o conjunto das objetivações humanas e que engendra o uso alienado da obviedade. Nesse sentido, a utilização alienada da obviedade é produto das condições concretas que restringem o

sujeito a viver apenas uma parte das possibilidades da vida humana – a vida cotidiana – como se fosse toda a vida possível, e, ainda que esse sujeito entre em contato com as diferentes esferas da atividade humana, sua apropriação fica restrita aos limites possíveis à lógica “natural” e “espontânea” inerente à apropriação das atividades cotidianas, uma vez que lhe faltam elementos para uma apreensão complexa.

Ao mesmo tempo, essa utilização alienada da obriedade – produto, então, da alienação – é condutora da alienação. A compreensão das situações e fatos como “naturais” se manifesta no pensar e agir do sujeito e se expressa na linguagem, e, desta forma, (des)educa outros a perceberem os fatos e situações sob a mesma ótica. Se os fatos e situações são naturais, não há nada a fazer. Nesse sentido, o pensamento cotidiano é um pensamento fatalista: se “sempre foi assim”, então “sempre será”. Esta compreensão se torna um instrumento privilegiado no processo de “naturalização” do histórico, de dissolução de conflitos, de imposição consensual de uma forma de apreender o mundo e de analisá-lo.

Esse processo de expansão das categorias do pensar e agir cotidianos para as esferas não-cotidianas não acontece, no entanto, apenas para aqueles que vivem restritos à vida cotidiana. Também aqueles que desenvolvem atividades na esfera das atividades complexas, não-cotidianas, estão sujeitos a essa expansão alienada da lógica adequada à esfera cotidiana para pensar e agir na esfera não-cotidiana. Ocorre que a linguagem é uma objetivação humana que serve, ao mesmo tempo, à esfera cotidiana e à não-cotidiana. Os homens se apropriam da linguagem como uma objetivação da vida cotidiana, a partir do convívio cotidiano com as gerações mais velhas, e, da mesma forma espontânea a objetivam, o que significa que o sujeito não estabelece com ela uma relação intencional no processo de sua apropriação e objetivação. Para a vida cotidiana, e, enquanto instrumento para pensar e orientar a ação nesta esfera, essa relação espontânea com a linguagem é necessária, pois as necessidades imediatas tornam a atitude de estranhamento e análise inadequadas para essa esfera da atividade humana. Por isso, a obriedade da linguagem é adequada e mesmo exigida pelas condições cotidianas da vida.

No entanto, como a linguagem é também instrumento para pensar e orientar a ação do sujeito em relação às objetivações não-cotidianas, que exigem uma atitude intencional para sua apropriação, seria necessário que, neste nível, se estabelecesse uma relação não-naturalizante

com a linguagem. Ocorre que o sujeito dirige-se a essas atividades complexas utilizando a linguagem da mesma forma natural e espontânea que utiliza no cotidiano. Em outras palavras, a atitude natural e espontânea que o sujeito desenvolve em relação aos fatos e às objetivações cotidianas – e que sob a alienação expande para as atividades não-cotidianas –, desenvolve também em relação à linguagem. Com isso, a linguagem se torna um instrumento dessa expansão da obviedade utilizada de forma alienada, pois essa atitude de assumir as objetivações não-cotidianas como óbvias impede sua apropriação plena. Ou seja, ao mesmo tempo que elemento essencial ao processo de humanização, a linguagem, quando está imersa na obviedade, se torna elemento fundamental na propagação da alienação.

## **Linguagem e obviedade**

O que significa, para a linguagem, ser apropriada e utilizada de forma natural e espontânea, ou óbvia? Significa que a linguagem não é percebida como um sistema de códigos que tem uma história e traz consigo uma forma de compreender e interpretar o mundo; que o conceito, que, como vimos, guarda todo um sistema de valores, uma história, uma moral, remete a um saber e a uma experiência acumulada, perde a marca de sua produção histórica e passa a ser tratado como se fosse natural e tivesse existido sempre e com o mesmo significado.

Ao tratar os conceitos de forma óbvia, ao tomá-los naturalmente, acaba-se por dispensar a busca de seu sentido e significado. A forma parece bastante para a comunicação. Essa supervalorização da forma, tratada sem a profundidade do significado, é que distancia a história, substitui o conjunto de experiências que resulta no sentido e no significado do conceito por um estereótipo que assume a aparência de universal e eterno – “sempre foi assim”. A expressão sonora cria, nesta situação, uma familiaridade com o tema encerrado na palavra que dispensa qualquer busca mais profunda de seu significado, pois “é óbvio que é assim”. Uma consequência que surge daí é que os conflitos parecem se desfazer ao serem tratados pela obviedade: as coisas são “como devem ser”, “como sempre foram”. Ao naturalizar o histórico, a obviedade retira a necessidade da sua explicação: cria uma clareza ilusória que dispensa explicações, pois o conceito parece significar por si próprio.

À guisa de exemplo, pode-se considerar o conceito de consciência crítica, para tomar um exemplo caro à educação, às ciências sociais e à filosofia. No conceito de consciência crítica, tomado de forma óbvia, dilui-se qualquer relação com a alienação, com os condicionantes sociais, com a construção de uma autonomia frente a esses condicionantes. O uso indevido do óbvio torna natural uma situação histórica – torna eterno o que é transformável. Desse ponto de vista, a consciência crítica é algo que sempre existiu, sempre foi assim como todos “sabem que é”.

O resultado imediatista, prático-utilitário disso é que restrito em seu significado ao óbvio, “facilita-se” a apreensão do conceito. Este é um mecanismo do uso alienado da obviedade que não suporta, e, ao mesmo tempo, impede a atenção do falante: destina-se a um consumo desatento e, por conseqüência, conivente, que não desconfia que sob o uso alienado do óbvio podem ser encontrados mecanismos que precisam ser revelados como condição para superar esse uso alienado da linguagem. Enquanto isso não acontece, sob a aparente ausência de conflitos, sob a aparência de naturalidade, a relação alienada dos falantes com suas reais condições de vida e de fala é perpetuada.

Se entendemos que as formas superiores de comunicação próprias do homem só são possíveis porque o homem, por meio do pensamento, é capaz de refletir a realidade de forma generalizada e fixá-la num conceito que destaca as propriedades objetivas do objeto, então, para que outros compreendam o que se quer comunicar, é preciso generalizar e categorizar o que se sente ou experimenta, relacionando essa experiência com uma determinada classe de estados conhecida pelo interlocutor e sistematizada sob a forma de algum conceito já conhecido. De sua parte, o interlocutor precisa ter disponível a significação que se liga à palavra. Se esse interlocutor não tem disponível o conceito ou generalização de que o emissor lança mão, a compreensão se torna impossível. O fato de o significado da palavra resultar da unidade do pensamento e da linguagem implica justamente que conhecer o som não é suficiente para a compreensão do conceito. É necessário que a manifestação sonora deflagre um pensamento a ela correspondente. É da relação entre estes dois aspectos que o conceito pode ser compreendido, quando assume um significado. Só assim o conceito estará disponível.

A obviedade justamente desconsidera isso: o conceito não está disponível mas é como se estivesse. É isso o que acontece com o con-

ceito de consciência crítica, que tem sido anunciado como uma meta da educação brasileira desde as décadas iniciais deste século, sem que a prática o concretize. O educador não sabe o que é consciência crítica, mas a anuncia como se este fosse um conceito do qual pudesse dispor. No entanto, dispõe apenas do som da palavra, pois já a ouviu, utiliza-a. Mas, não dispõe do conceito, uma vez que a manifestação sonora não deflagra para ele uma busca da significação. O aspecto sonoro basta para esse educador que não sabe o que é a consciência crítica, mas trata o conceito como se soubesse, pois é "óbvio". Dessa forma não acontece uma barreira aparente no processo de comunicação, mas uma barreira na essência da compreensão que passa despercebida ao educador. Para as objetivações da vida cotidiana, isso não significaria um complicador, pois a relação de "naturalidade" envolve situações que se repetem e cujo alcance é, em geral, restrito à cotidianidade. No entanto, para a atividade de formação de educadores – para a prática educativa, em geral – que depende do uso intencional da consciência, essa relação do falante com a linguagem se torna um problema. Para o educador, que se utiliza indevidamente da obviedade para abordar a prática educativa, abordando-a de forma economicista, opera-se uma supervalorização do aspecto externo, sonoro do conceito sobre o aspecto semântico, interno. A expressão sonora traz um significado imediato: a compreensão da expressão de outrem não precisa nascer do movimento do pensamento na busca das relações e ligações específicas relacionadas ao momento e situação específicos da enunciação dentro do campo semântico mais amplo suscitado pela palavra. Realiza-se uma regressão do signo pleno de significado à forma, pois o sentido e o significado já vêm dados. O sentido e o significado do conceito de consciência crítica "estão óbvios", e são tão já conhecidos por todos que é infantil perguntar-se sobre seu sentido e significado.

O economicismo também dispensa a busca dos motivos que levam o emissor à expressão, e desconsidera a necessidade de perceber o lugar de onde ele fala. Isso seria fundamental para compreender a amplitude do conceito, o sentido da enunciação, de modo a desenvolver uma comunicação que tenderia a ser cada vez mais efetiva. No entanto, tomado pelo ponto de vista da obviedade, o conceito perde amplitude, tende a se tomar cada vez mais imediato e, portanto, cada vez mais superficial.

Com a supervalorização da forma que é elevada à condição de signo, uma vez que o sentido já vem dado pela forma, rompe-se a uni-

dade do pensamento e da palavra, encontrada por Vygotsky (1991, p.288 ss.) no significado da palavra. Marcada pela abordagem alienada da obviedade, a palavra não movimenta o pensamento. A obviedade imprime uma economia no processo de pensamento: significado e sentido já vêm dados, ou melhor, só há o estereótipo de significação ou do aparente significado social da palavra: não há sentido. O receptor não busca o sentido, restringe sua compreensão ao que aparece como o significado social aceito, não há qualquer movimento de busca do pensamento em direção à compreensão, não há necessidade de reflexão. Absorvido espontaneamente, não há estranhamento em relação ao conceito. A abordagem economicista torna mais curto o caminho ao significado e dispensa a reflexão. Além disso, a abordagem heterogênea impede que o educador se detenha inteiramente sobre o conceito e esse acaba sendo apreendido no mesmo nível de todos os conceitos com que se opera no cotidiano, e que, nessa esfera não-cotidiana, subentende-se como superficial.

Da mesma forma, a abordagem ultrageneralizante de uma atividade complexa, como a prática educativa, ou de um conceito filosófico, como o conceito de consciência crítica, não permite a apreensão do conceito e da prática complexa, pois a apreensão de ambos exige reflexão: não basta deter-se na expressão verbal, pois o sentido e o significado do conceito de consciência crítica não vêm dados pelo aspecto sonoro. Para chegar à apreensão do conceito – condição essencial, ainda que não suficiente, para sua objetivação –, o sujeito precisa estranhar o conceito, buscar sua historicidade – o contexto que envolve o conceito. No exemplo do conceito de consciência crítica, seria necessário remeter-se à alienação e à superação da alienação –, perceber a profundidade e amplitude do conceito – que envolve a concepção de homem como produtor da história e de sua humanidade, ao mesmo tempo que produto das circunstâncias que produz.

Com a obviedade do conceito, o aspecto sonoro parece provocar naturalmente um e apenas um correspondente semântico, como se o conceito resultasse de uma associação linear, mecânica, automática, que já traz um sentido associado, que não passa nem pela experiência humana, nem pela experiência pessoal de quem o aborda, nem pelo contexto mais amplo, nem pela situação e momento específicos – não movimenta o pensamento: ouve-se e já se sabe, e se alguém se propõe a explicar, será tomado como infantil, uma vez que já está óbvio. No entanto, a palavra não é uma associação simples e unívoca entre um sinal sonoro e uma noção direta: ela tem uma infinidade de significados

potenciais. Ou seja, não reproduz um conceito direto, mas suscita um sistema de relações e ligações que deflagram um conjunto de significados, e não apenas um significado cristalizado. Para encontrar o significado adequado do conceito, o pensamento movimenta-se nas direções que são determinadas pela amplitude e profundidade do sistema de relações dado pela experiência do sujeito e onde a palavra se insere, buscando aquelas relações que têm ligação com o momento e situação específicos, num processo de eleição do sistema de generalização adequado e de inibição dos outros. Em outros termos, a palavra tem uma referência objetual, no entanto, essa referência não é fixa e de significado único; ao contrário, faz parte de um campo semântico no qual se insere o conceito enunciado, o que determina que o processo de compreensão do conceito no contexto da educação – das objetivações não-cotidianas – é sempre um processo ativo de escolha do significado adequado dentro do conjunto de alternativas – o campo semântico – suscitado pelo conceito. Nesse processo, além do significado adequado, também se confere um sentido à palavra. Portanto, o que se busca são aquelas relações que têm ligação com o momento e situação específicos dentro do sistema de relações e ligações a que a palavra remete, e a inserção do significado na experiência subjetiva dentro da qual esse significado assume um sentido próprio ao sujeito. Por tudo isso, o processo de compreensão e utilização de uma palavra-conceito é um processo ativo de movimentação do pensamento que implica perceber a referência mais ampla do conceito – que é social e histórica – e, ao mesmo tempo, refletir por dentro da própria experiência e da situação específica, o sentido que o conceito assume naquele momento e situação, dada a especificidade do sujeito que fala, o lugar de onde fala, os motivos que o movem. Um conceito que faz parte da esfera não-cotidiana da atividade humana – da filosofia, da política, da psicologia – só pode ser compreendido como resultado desse processo ativo de movimentação do pensamento apontado acima, sem o que a apreensão é imediata e, assim superficial. Por isso, o desenvolvimento da consciência crítica, ao ser assim colocado como fim da atividade educativa, não pode se realizar senão restrito aos limites da compreensão desenvolvida. Por isso, anuncia-se o desenvolvimento da consciência crítica, mas este não se realiza.

Nesse sentido, a atitude de obviedade com relação ao conceito na esfera não-cotidiana atropela o processo do pensamento numa situação em que ele é imprescindível. A palavra imersa na obviedade não deflagra o processo ativo de escolha, característico do processo de

comunicação. Ao mesmo tempo, esse “significado” esvaziado do conceito “consciência crítica” que já vem ligado ao conceito não faz sentido para o educador, pois é uma palavra que o educador usa porque faz parte do discurso da área, ou porque “todos usam”. Nessas condições, o proclamado não se torna o início de um processo, mas sua cristalização, e, nesse sentido, torna-se justamente um empecilho à realização do que se anuncia como meta. Em outras palavras, a utilização alienada do conceito traz, dentro de si, sua própria negação.

Essa compreensão restrita e empobrecida do conceito restringe a compreensão da prática em que este se insere. Enquanto objetivação não-cotidiana, complexa da atividade humana, a apreensão plena do processo educativo, por exemplo, exige uma relação cada vez mais consciente e intencional com a linguagem, de forma a ter nela um instrumento que possibilite essa apreensão da prática educativa em sua complexidade, a comunicação efetiva, a construção do conhecimento além da experiência imediata, a definição consciente de fins e valores para essa prática e a objetivação dessa prática de forma cada vez mais humanizadora. Ao abordá-la com a linguagem tratada de forma alienada, falta ao educador a necessária aproximação reflexiva, ativa, crítica, permitida por uma relação consciente com a linguagem, quando esta se torna um instrumento de efetiva apropriação da prática educativa e também de objetivação plena dessa prática. Sem desenvolver esse nível de relação com a linguagem, esse educador alienado compreende e atua sobre a prática educativa de forma unilateral, cerceado à compreensão e atuação que realiza em relação às atividades da vida cotidiana que não exigem uma apreensão plena. Ao estabelecer uma relação espontânea com a linguagem, o educador não é capaz de apreender a prática educativa em sua complexidade. Ao invés disso, apropria-se dela com o pragmatismo que dispensa a reflexão, o economicismo que estimula o caminho mais curto para a apreensão do objeto, o espontaneísmo que abole os conflitos e que ensina que as coisas sempre foram assim – e o educador faz isso sem se dar conta da redução que efetua.

O problema, então, está em que a linguagem – ao mesmo tempo elemento essencial da vida cotidiana, e também instrumento fundamental na realização da prática educativa e das demais atividades não-cotidianas –, ao estar alienada, carrega a alienação da vida cotidiana para a esfera complexa da prática humana, que não é percebida em sua especificidade pelo sujeito.

Ao usar alienadamente a obviedade, o sujeito trata o reflexo consciente como se este resultasse apenas da influência direta imediata da realidade aparente. No entanto, conforme se discutiu no capítulo anterior, o reflexo consciente não pode ser tratado apenas como resultado da influência direta da realidade com que o homem entra em contato, assim como não pode ser apenas o resultado das influências verbais. O reflexo consciente da realidade resulta sempre da ação recíproca entre as impressões diretas recebidas da realidade no processo da atividade humana e as representações, as idéias elaboradas pela sociedade que transmitem os conhecimentos e os pontos de vista que constituem a consciência social, e que são fixados nos conceitos de que o homem se utiliza em suas operações psíquicas na relação com o mundo das objetivações (Smirnov et al., 1961, p.91). Por isso, essa relação do sujeito com a realidade e com a linguagem não é natural no sentido biológico, mas "natural" no dizer de Marx, ou seja, socialmente articulada como se fosse natural. Pelo uso alienado da obviedade, o educador perde a historicidade dos conceitos de que se utiliza e, com isso, a visão de mundo neles impressa e os pontos de vista contraditórios que convivem nas palavras e que pertencem às classes sociais antagônicas que constituem uma mesma comunidade semiótica, partilhando da mesma linguagem (cf. Bakhtin, 1979, p.32). Ancorado no economicismo típico da vida cotidiana, ao usar a linguagem, o sujeito busca a utilização mínima do pensamento. Desta forma, os fatos são "aceitos de modo irreflexivo como 'óbvios'" (Heller, 1977, p.266). Da mesma forma, a gramática e o significado das palavras são tratados como coisas óbvias (p.295). E mesmo quando se procura definir uma palavra, o pragmatismo não chega a ser superado uma vez que essa definição do significado da palavra permanece no campo da metalinguagem e não se constitui como apropriação de um novo conceito – fala-se sobre a palavra, mas não se chega a construir sua compreensão mais profunda.

Assim, o economicismo característico da vida cotidiana, ao ser utilizado para categorias não-cotidianas, imprime um tratamento superficial ao conceito tanto no caminho que vai do pensamento à expressão quanto no processo de compreensão da expressão falada ou escrita. O emissor, sem se dar conta da abordagem espontaneísta que o ouvinte fará de seu enunciado – porque também assim se dirige à expressão ao ouvi-la de outros, e entende essa relação como a única possível e necessária –, não usa sua fala para chamar a atenção do

ouvinte para o significado que sua fala poderia ter e permite assim a continuidade do uso alienado da categoria. O ouvinte, da mesma forma, sem se dar conta dos possíveis significados impressos no conceito, ouve a palavra cujo significado se lhe apresenta como óbvio e para a qual não precisa buscar qualquer novo sentido. Não há reflexão a ser feita na busca do significado ou do sentido, ambos estão óbvios. É assim que o conceito de consciência crítica que é pleno de sentido – pois refere-se à atitude do homem que, condicionado pelas relações alienadas, é capaz de perceber esse condicionamento e construir, num processo crescente, a autonomia de seu pensar e agir em relação à alienação –, ante a abordagem superficial, espontaneísta, apressada e ultrageneralizante, é tomado como se fosse uma forma, cuja mensagem não precisa nascer da relação dinâmica entre sentido e significado, mas que já vem determinada, já é conhecida, já vem falada, é óbvia e, portanto, dispensa a investigação de seu real significado. Essa assimilação irrefletida da linguagem traz consigo a assimilação de valores e estereótipos que via linguagem atuam sobre a consciência e o agir humanos, conforme Schaff (1974, p.266),

com tanto mais força quanto são, tendo em atenção o seu caráter ordinário e sugestivo, mais difíceis de decifrar e, portanto, aceites na maior parte dos casos como coisas naturais.

Por isso, o conceito assim tratado perde a força da compreensão política e filosófica presente no conceito autêntico. Assim, consciência crítica passa a ser um pseudoconceito no qual cabe um conjunto de atitudes que se justapõem, mas não se articulam, num processo de síntese, como um conceito. O uso alienado da obviedade interrompe o uso significativo do conceito – a utilização funcional da palavra como meio de formação de conceitos. Para Vygotsky (1991, p.133), essa atitude seria entendida como desastrosa, uma vez que a utilização funcional da palavra como meio de formação de conceito é a marca psicológica fundamental da radical mudança intelectual que tem lugar na passagem da infância para a adolescência quando o falante assume uma postura ativa no complexo processo de formação de conceitos, com a passagem dos processos intelectuais imediatos a operações mediadas por signos.

Essa questão traz consigo uma outra discussão importante para a compreensão das conseqüências do uso da linguagem alienada. Trata-se da tese apontada por Vygotsky (1991, p.346) e desenvolvida

por Luria (1984), segundo a qual o significado das palavras evolui e com ele a consciência. Essa tese reafirma o processo ativo de compreensão e utilização dos conceitos: à medida que o sujeito vai se apropriando de forma mais profunda e ampla das situações e dos objetos – à medida que percebe suas múltiplas determinações, suas várias facetas –, é capaz de inseri-los num conjunto mais amplo e complexo de relações e ligações, perceber esse conjunto como um sistema hierarquicamente estruturado, e, enfim, de utilizá-lo de forma cada vez mais intencional e consciente. Nesse processo a estrutura de seu pensamento evolui de processos intelectuais imediatos a lógico-verbais. O significado da palavra evolui e com ele a consciência, que opera com os conceitos de que o sujeito dispõe. Isso significa que ao longo de sua vida, o sujeito vai ampliando, aprofundando sua compreensão do mundo – à medida mesmo que o tempo passa, e ainda que não haja uma intencionalidade por parte do sujeito com relação a este aprofundamento do significado. E a palavra reflete os novos níveis que a consciência vai alcançando.

Quando a linguagem está tomada pela obriedade, essa evolução não acontece, pois a linguagem estratificada cerceia a possibilidade de desenvolvimento do conceito e, conseqüentemente, da consciência. Ou seja, se o desenvolvimento do significado das palavras expressa o desenvolvimento da consciência (Luria, 1984, p.48), a estratificação do sentido e significado da palavra expressa a estratificação da consciência. Assim sendo, a utilização alienada da obriedade, ao esvaziar o significado da palavra, expressa o esvaziamento da consciência, a inatividade do homem possuidor da consciência em seu processo de apreensão do mundo.

A propósito dessa discussão, é preciso deixar claro que a estabilidade da palavra enquanto referência ao objeto não implica a interrupção do desenvolvimento de seu significado. Do ponto de vista que aqui interessa, é importante ficar claro que a interferência do uso alienado da obriedade não tem a ver com fixar uma referência objetual para a palavra, mas com esvaziar a relação palavra-significado/sentido.

Do ponto de vista do complexo processo de formação dos conceitos – que envolve o processo ativo de percepção do objeto em suas propriedades, análise, generalização e abstração dessas propriedades –, a utilização alienada da obriedade impõe um atalho que aparentemente facilita a fixação do fato de consciência na palavra. Enquanto o conceito resulta de uma operação intelectual complexa que envolve a utilização de todas as funções intelectuais – a atenção, a percepção, a

associação, a comparação, a análise, a síntese ou a generalização –, a utilização alienada da obviedade permite processos intelectuais imediatos, dispensa o processo mais complexo das operações lógico-verbais mediadas por signos: abordado pelo ponto de vista do uso alienado da obviedade, o conteúdo do conceito se constrói com base na experiência sensorial concreta imediata. A utilização desse processo não leva efetivamente ao que Vygotsky (1991, p.164) chamou de “verdadeiro conceito”, mas apenas ao pseudoconceito – que se constitui pelo acúmulo ou justaposição de elementos isolados, fortemente ligados às situações concretas, às impressões imediatas obtidas a partir do ajuntamento de objetos que têm alguma afinidade.

Conforme Vygotsky,

nosso pensamento cotidiano se produz com grande frequência sob a forma de pseudoconceitos. De uma perspectiva dialética, os conceitos que aparecem em nossa fala habitual não são verdadeiros conceitos: são mais idéias gerais sobre as coisas.

Esse é um processo semelhante ao experimentado pela criança no processo de comunicação com os adultos, quando ela opera com as palavras de forma aparentemente semelhante aos conceitos, mas utiliza-se de procedimentos psíquicos distintos que apenas na aparência fazem lembrar conceitos. No caso do sujeito que faz uso alienado da obviedade, o conceito não nasce do processo de análise e síntese, não se forma “graças à tensão colossal de toda a atividade do pensamento” (Vygotsky, 1991, p.194), mas é assimilado pronto e traz acoplado um sentido e significado. Estruturalmente é semelhante ao pensamento em complexos: no momento em que o educador é chamado a enunciar as ligações e relações que a palavra realiza, percebe-se uma justaposição de elementos isolados que guardam alguma afinidade entre si, mas não encerram uma síntese que traçaria uma concepção do conceito a partir de sua compreensão – por isso, de um modo geral, o sujeito que se utiliza de forma alienada de um conceito não-cotidiano não define o conceito, mas apenas o exemplifica. Isto fica claro no caso do educador que alienadamente anuncia o desenvolvimento da consciência crítica: perguntado sobre a definição do conceito, é capaz apenas de exemplificar com um conjunto de elementos que se justapõe: militância política, capacidade de argumentação, indignação frente às injustiças, atitude de questionamento, solidariedade, ser crítico, capacidade de fazer críticas construtivas, participação sindical, uso inteligente da informação.

Isso indica, segundo Vygotsky (p.206 ss.), que esse educador não se apropriou do conceito de consciência crítica como um conceito científico, mas como um conceito cotidiano, insuficiente para dirigir a prática para a concretização de uma atividade não-cotidiana. Vygotsky (p.217) justamente chamou os pseudoconceitos de conceitos cotidianos, por oposição aos conceitos científicos. Os conceitos cotidianos prescindem de um sistema em que adquirir sentido; resultam de relações estabelecidas entre os objetos com base numa relação simples de associação direta com o objeto, com base na situação prática não-mediada por outros conceitos, o que não leva à tomada de consciência dos conceitos. De acordo com Vygotsky (ibidem), essa tomada de consciência dos conceitos,

se dá através da formação de um sistema, fundado em determinadas relações de comunalidade entre os conceitos, e a tomada de consciência destes conduz à voluntariedade.

Na ausência de um sistema em que se constituiria o conceito, a consciência crítica tratada, nos limites da cotidianidade, como conceito cotidiano, não supera o caráter não-consciente e não-voluntário dos pseudoconceitos. Nesse nível, o educador fala em desenvolvimento da consciência crítica sem compreender essa categoria no processo de desenvolvimento humano, sem compreender os distintos níveis de consciência que o homem pode chegar a desenvolver, sem ligar esse desenvolvimento à compreensão das condições materiais como condicionante das relações sociais e do desenvolvimento humano. Dessa forma, não pode se utilizar do conceito de forma consciente e voluntária. Por isso, anuncia, de forma óbvia, o desenvolvimento da consciência crítica, sem ter as condições necessárias para dirigir a própria ação pela intencionalidade da consciência. Sem saber efetivamente o que é a consciência crítica, o educador a anuncia, mas não pode dirigir sua ação por essa compreensão, ou seja, não pode colocá-la como motivo e fim de sua ação. Anuncia a consciência crítica, mas desenvolve sua ação dirigido por fins e valores que nada têm a ver com ela. Por isso a prática, de um modo geral, não tem resultado em procedimentos que a dirijam para o desenvolvimento da consciência crítica.

A partir desta constatação, será possível comparar, em certa medida, as implicações da utilização alienada da obviedade dos conceitos aos casos de retardamento do cérebro, investigados por Luria (1984, p.49), quando a variedade das possíveis relações latentes da

palavra diminui acentuadamente, na mesma medida em que os componentes figurado-diretos assumem predominância sobre os lógico-verbais e o significado da palavra começa a ter um caráter elementar unificado. Nos casos de afetação do cérebro comentados por Luria, a exemplo dos casos em que o uso alienado da obriedade envolve o conceito, predominam as relações sonoras – externas – sobre as internas, semânticas, sem que a expressão sonora deflagre um movimento do pensamento.

Sendo a linguagem instrumento básico do pensamento e da percepção que determina a ação do sujeito sobre a realidade, a linguagem utilizada de forma alienada restringe a capacidade do homem de formar conceitos, de fazer generalizações, de traçar relações lógicas. Mesmo sua capacidade de projetar o futuro fica comprometida: sem se apropriar efetivamente das palavras, sua capacidade de raciocínio perde profundidade e originalidade. Da mesma forma que o deficiente auditivo, por razões físicas, ao ficar excluído da comunicação verbal – e antes de adquirir um seu substituto –, não tem a possibilidade de desenvolver as formas mais elaboradas de reflexão da realidade permitidas pelo pensamento verbal e abstrato (Luria, 1984), também aqueles que fazem uso da linguagem de forma alienada deixam, de certa forma, de usufruir do potencial que a linguagem pode ter, como veículo do pensamento, na apreensão da realidade objetiva e no desenvolvimento de sua consciência.

Para Bakhtin (1979, p.32), esse processo resulta do fato de classes sociais opostas utilizarem a mesma língua. Isto faz que na palavra confrontem-se “índices de valor contraditórios” – o que transforma a palavra numa arena onde se desenvolve a luta de classes. Bakhtin chama isso de “plurivalência social do signo” e esse é, para o autor, um traço da maior importância, pois esse entrecruzamento dos índices de valor torna a palavra viva e móvel, capaz de evoluir.

No entanto, segundo o autor, esse confronto de “índices de valor contraditórios” que torna a palavra viva faz dela um instrumento de refração e de deformação da realidade nela expressa. Como resultado da ação da classe dominante que tende a desmerecer o conflito e a contradição aí existentes, subtrai-se da palavra o conflito conferindo-lhe um caráter inatingível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar, esconder a luta dos índices sociais de valor que aí se trava – o que torna o signo monovalente. Esse signo monovalente de que fala Bakhtin encontra na estrutura da vida cotidiana, um terreno fértil para sua ins-

talação, uma vez que, por suas próprias características, a vida cotidiana procura o consumo rápido do conceito. Subtraída das tensões geradas pelas lutas sociais, a palavra irá, conforme Bakhtin (ibidem)

infalivelmente se debilitar, degenerará em alegoria, não será mais um instrumento racional e vivo para a sociedade.

Ainda para Bakhtin (p.117-8), a superação da relação alienada com a linguagem, da qual a utilização alienada do conceito de consciência crítica é apenas um exemplo, está na compreensão ativa.

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. Por isso, a cada palavra que se busca compreender, se faz uma réplica, busca-se corresponder uma série de palavras nossas: quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda é nossa real compreensão.

Para o autor (p.118), aqueles que ignoram o tema de uma palavra – o estágio superior real da capacidade lingüística de significar, a significação contextual nas condições da enunciação concreta, que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva, o significado de que fala Vygotsky –, ao entender o sentido dessa palavra, atingem apenas seu valor inferior sempre estável e idêntico a si mesmo, dicionarizado. O resgate dos valores contraditórios presentes na palavra, o resgate de sua história, são elementos essenciais para o estabelecimento de uma relação consciente com a palavra necessária para a apropriação plena das objetivações não-cotidianas. O estranhamento é atitude fundamental nesse processo.

Para a superação da utilização alienada da linguagem – e da obviedade da consciência crítica, no exemplo específico utilizado –, não basta postular um novo conceito, que, pelo mesmo mecanismo de naturalização e esvaziamento de seu sentido histórico e social, torna-se uma nova obviedade. Para superar este ciclo vicioso, é necessária uma relação consciente do falante com a língua, que possibilite a expressão daquele que fala, considerando sempre o lugar de onde fala e em nome do que fala. Em outras palavras, é preciso que cada falante da língua desconfie da fala cristalizada, fossilizada e procure fazer-se o sujeito de uma fala viva. É preciso reverter a tendência básica do óbvio de converter em natural o que é social, histórico, cultural e ideológico – tendência essa que escamoteia os conflitos e os interesses de grupos. Ou seja, a superação da apreensão naturalizante do real impõe, no

mesmo processo, a superação da alienação no nível do pensamento e da linguagem, o que vai determinar um novo modo de agir. É sempre importante lembrar que a linguagem que medeia a alienação é ela própria um produto do processo alienado de produção da existência, ao mesmo tempo que esse processo alienado é produzido pelos homens, e, como tal, pode ser pelos homens transformado. Lembrando Marx e Engels (1980, p.26), “não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência”, ao mesmo tempo que não se pode esquecer que são “precisamente os homens que transformam as circunstâncias”. Da mesma forma, não é a linguagem – que nasce junto com a consciência, determinada pelo mesmo processo – que determina a consciência. No entanto, uma vez que a linguagem se forma no mesmo processo que a consciência e, uma vez que a forma como o homem enxerga o mundo se tece também pela linguagem, manter uma relação consciente com a linguagem pode ser a condição da nossa liberdade, a condição de podermos transformar as circunstâncias.

MELLO, S. A. Language and the alienation of consciousness. *Alfa (São Paulo)*, v.41, p.109-131, 1997.

- *ABSTRACT: The main discussion in this article involves the process through which human practices become “obvious”. Its goal is to bring some light into the mechanisms hidden behind language which interpose man’s thinking and acting, and take him into assuming an attitude of “familiar”, “well-known”, “obvious” facing complex situations and facts – which do not belong to the every-day range of activities. Such attitude is an obstacle in truly understanding these situations and facts, and, consequently, in achieving goals established in this range of human activity.*
- *KEYWORDS: Language/consciousness relation; obvious; language and alienation of consciousness.*

## **Referências bibliográficas**

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- HELLER, A. *Sociologia de la vida cotidiana*. Barcelona: Península, 1977.
- LURIA, A. R. *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor Libros, 1984.

- LURIA, A. R. *Curso de psicologia geral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. v.1, 4.
- MARKUS, G. *Marxismo y "antropologia"*. Barcelona: Grijalbo, 1974.
- MARX, K., ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Lisboa: Presença, 1980.
- RUBINSTEIN, S. L. *O ser e a consciência*. La Habana: Editorial Nacional de Cuba, Editora Universitária, 1965.
- SCHAFF, A. *Linguagem e conhecimento*. Coimbra: Almedina, 1974.
- SMIRNOV, A. A. et al. *Psicologia*. La Habana: Imprensa Nacional de Cuba, 1961.
- VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Aprendizage, Visor, 1991. 2v.

# RECHARGING THE BATTERY: PLACEMENT TESTS FOR ESP STUDENTS

Lucia Pacheco de OLIVEIRA<sup>1</sup>  
Inés Kayon de MILLER  
Márcia do Amaral Peixoto MARTINS  
Maria Isabel Azevedo CUNHA<sup>2</sup>  
James Dean BROWN<sup>3</sup>

- **ABSTRACT:** This paper first reviews key concepts in language testing and discusses the use of the English Language Placement Test administered at the Catholic University of Rio de Janeiro to computer science students, who are required to take one of the two ESP courses offered by the English program. The analysis of the scores on two versions of a test administered to two different groups of computer science students who took the examination in sequential semesters is presented. For the original test, item facility and item discrimination were calculated, then overall test reliability was estimated. The statistics were carefully examined and a number of the test items were eliminated, revamped or replaced in creating a revised version of the test. This modified and improved version of the test was then administered to a second group of students and the same statistics were applied once more. The results are discussed in terms of the importance of item analysis and revision for providing more consistent and accurate language testing instruments.
- **KEYWORDS:** Testing; teaching; EFL.

## Introduction

Language tests are generally not easy to create. However, careful preparation, as well as a posterior analysis of results and revision of

---

1 Departamento de Letras – Pontifícia Universidade Católica – 22453-900 – Rio de Janeiro – RJ.

2 Cunha is currently teaching at Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAP-UFRJ).

3 Fullbright lecturer at PUC-RJ in 1992, Prof. Brown teaches at the University of Hawaii at Manoa.

questions may enhance the quality of different types of tests, making them more meaningful for teachers and students.

This paper describes the process five faculty members at the Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) went through in improving a specific test: the English Language Placement Test administered to students from the computer science program.

Brown and Pennington (1991) have listed four categories of tests used to measure students' language maturity in various ways: proficiency tests, placement tests, diagnostic tests and achievement tests. Alderson, Krahnke & Stansfield (1987) also identify these four types of tests as the most commonly used in the field of language teaching (Brown, 1992). Briefly, these four types of tests can be described as follows:

- (a) *Proficiency tests* are typically not based on any particular program's content. As such, they are designed to measure how much of a given language a person has learned or acquired without reference to a particular program and its objectives. Proficiency tests are usually used for global decisions like the admissibility of a student to a particular institution or language program.
- (b) *Placement tests* are those instruments designed to match students' foreign language ability with the specific content of the courses in a program. They give insight for the placing of students into the various levels of study within a program. They do not usually generate grades and, in general, results are given as course assignments which correspond to the course(s) in which the students should enroll
- (c) *Diagnostic tests* aim at determining the learners' strengths and weaknesses with regard to the specific objectives of a course. Such tests are usually administered at the beginning of a program or in the middle of a course (as *progress tests*). The purpose of these tests is to help students and their teachers focus their efforts where they will be most effective.
- (d) *Achievement tests* measure how students fare in relation to the content or use of certain skills from a narrower perspective. These tests, usually based on the specific objectives of a particular course, evaluate the extent to which the learners have assimilated the subject matter taught and practiced in the course.

The English program at PUC-Rio has experienced these four types of tests. The English Language Placement Test, which will be the

focus of this paper, is administered to computer science students who may be required to take at least *one* course in English for computer science. These English for specific purpose courses (ESP) are taught in two levels.

In order to improve the placement instrument and to make it more meaningful for students and teachers, numerous versions of this test have been designed by the English faculty at PUC-Rio. These attempts at revision have been designed to produce an instrument that can more accurately measure students' English maturity, especially in reading (with a focus on vocabulary, and reading for facts and inference).

The purpose of this paper is to describe the process of test revision and show the steps followed in improving our placement test. The faculty's goal was to systematically improve the original instrument administered in May 1992. This goal led to examination of the statistical results, especially item analyses, and the revision and re-administration of a revised version of the test in October 1992. The discussion of these processes will be organized around the following research questions:

- 1 How many test items in the original test need revision?
- 2 To what degree is the score distribution of the original test improved in the revised version of the test?
- 3 To what degree is reliability affected by the revision process?
- 4 To what degree is the final version of the test valid?

## **Method**

### **Subjects**

The subjects in this study were the entire population of first semester 1992 and second semester 1992 computer science freshmen at PUC-Rio. Because of their departmental regulations, they were required to take the English Language Placement Test in May and October 1992 in order to be correctly placed in English for Computer Science I or IA. A total of 44 freshmen took the original version of the placement test in May and 101 freshmen took the revised version in October 1992.

Table 1 shows the subjects' overall distribution in terms of conditions of language study, sex, immersion in an English-speaking country and experience in the Computer Science field. The two groups seem to be very similarly distributed in terms of their experience in living abroad and in their specific field of study. It was only in terms of sex and language study characteristics that the two groups showed differences.

Table 1 – Description of subjects who took the original and revised tests

Variable	May 1992 (N = 44) %	October 1992 (N=101) %
Years of English Study 0-5	56	64
6-10	38	33
11-15	4	2
Private English Courses	72	84
High School English Only	27	15
Male	75	58
Female	25	42
Schools Abroad	0	4
Visited English-speaking Country 1-2 months	31	38
Lived English-speaking Country 1-5 years	4	2
Experience in Computer Science		
None	59	55
Little	15	16
Large	25	26
No answer	1	3

## Materials

The placement test administered to all students is general in purpose, and students are required to take it before enrolling for the first

time in the computer science program. Students' scores are evaluated according to the structure of our program and they are designated to enroll in the course that best matches their level of performance. As a consequence of having administered this test for many years, our classes have been organized into fairly homogeneous groups (Becher & Oliveira, 1989) enabling both learners and teachers to better profit from the learning/teaching experience.

The use of this type of test for so many years has also engendered continuous changing of the instrument so that it has finally become a reliable instrument that places students according to the different levels of language maturity that they have when they begin to study English at PUC-Rio.

In general terms, the placement test aims at measuring students' understanding of English as used for a special purpose. More specifically, the goal of the test is to evaluate the extent to which students can read the language used in computer science. To some degree, the test questions are designed to differentiate content knowledge from language knowledge. The test separates students into homogeneous groups that will be taught similar language points based on both language knowledge and language skills. The students are placed into one of the courses required (Level I or Level IA).

The original version of the placement test (see Appendix A) was composed of two parts. Part I, based on an authentic 450-word article extracted from a computer magazine, consisted of eight productive test items. This section of the test was designed to measure the students' abilities to use strategies considered crucial to the reading process (skimming and scanning for information and vocabulary, interpreting the author's intention and point of view). Part II, based on two 10-12 line paragraphs extracted from a computer science textbook and a brief letter published in a computer magazine, consisted of 25 receptive test items. It was designed to assess the students' knowledge of technical vocabulary and connectives in context. Considerably more detail will be provided about this test in the Results section of the paper.

## **Procedures**

The original and revised versions of the test were administered under similar conditions in May and October 1992. On both occasions, the same auditorium was reserved for the computer science students.

to take the test. The maximum time allowed was approximately two hours. In October, however, the subjects taking the revised version were also asked to complete a 40-item cloze test within 25 minutes. Once they had completed the cloze test, they proceeded on with the placement test.

## **Analysis**

The original test and the revised version were analyzed with the help of a software program called QuattroPro™ (1991) on an IBM compatible personal computer. First, all of the data were entered into this spreadsheet program. Each student's test was given an identification number which was marked on the test paper itself, then this number was entered into the first column of the spreadsheet. Each student's answers were then entered into subsequent columns as 1's (for *correct*) and 0's (for *incorrect*) such that each row of the spreadsheet represented on student's performance on the test – item by item. The total scores (the sum of all the ones and zeros) were then calculated and put into the last column. Next, the student records (rows) were sorted so that the total scores were arranged from the highest score to the lowest one in consistently descending order.

## **Item analysis**

Each individual item on the test was then analyzed according to the following item analysis statistics:

*Item facility* (IF) is a statistical index used to examine the percentage of students who correctly answered a given item. It is calculated by adding up the number of students who responded correctly to a question and dividing that sum by the total number of students taking the test. IF statistics range from .00 for items that no student answered correctly to 1.00 for items that all students answered correctly, and, of course, it can take on all the values in between. The following (Garrett) scale may help in assessing the IF statistics:

00 – .15	Very difficult
.16 – .50	Difficult
.51 – .85	Easy
.86 – 1.00	Very easy

*Item discrimination* (ID) is an indicator of the degree to which an item separates the "high achievers" (with high scores) from the "low achievers" (with low scores). Here, it was calculated by contrasting the performance of the upper third of the students with that for the lower third. The ID for each item was calculated by first computing the item facility for the high achievers and low achievers, separately, then subtracting the IF for the low group from the IF for the high group. ID can range from .00 to 1.00 (the higher the value the better because higher values indicate items that are discriminating well between the two groups of students) and from .00 to -1.00 (the higher the negative values indicate items that are acting in some way different from the whole test). The following scale may help in interpreting the ID statistics:

00 - .20	Very low (discrimination)
21 - .26	Poor
27 - .33	Average
34 - .40	Good
41 - .60	Very good
60 - 1.00	Excellent

The two statistics taken together can be used to select those items that are functioning well for placement decisions for the particular group in question. Following Brown (1992) and Ebel (1979), those items which have overall IF values between .30 and .70 and relatively high ID values are items that should be retained in the revised version of the test, and those items that have overall IF values below .29 or above .71 and low ID's are items that should be deleted from the test.

### **Descriptive statistics**

Descriptive statistics are numerical representations describing how the groups performed on the test. The following descriptive statistics were used in this study:

The **Mean** ( $X$ ) is one indicator of the central tendency, or typical performance of the group. It is essentially the same as the arithmetic average of the scores. The mean was calculated by adding up all of the scores and dividing the result by the total number of scores.

The **Standard deviation** is a sort of average of the differences of all scores from the mean. It is an indicator of the dispersion of scores around the mean.

**Reliability** coefficients, as used here, indicate the degree to which a test is internally consistent, or reliable. The Kuder-Richardson formulas 20 and 21 were used in this study (K-R20 and K-R21). These coefficients can range from .00 to 1.00 and, by moving the decimal point two places to the right, can be directly interpreted as the percent of consistent variation in the scores on a test. Thus a test with a reliability coefficient of .85 can be said to be 85% reliable.

**Validity** is defined here as the degree to which a test measures what it claims to be measuring, and it can only be examined after the reliability of the test is determined to be acceptable. Two strategies will be used here. The first is the criterion-related validity strategy, which involves examination of the correlation of the scores on a test with some outside measure (in this case, cloze test scores). The second strategy used here in thinking about the validity of the test is called content validity, i.e., the validity of this test was defended on the basis of the argument that the content of the test is a representative sample of the types of English language that computer science students will need in taking their courses and pursuing their careers in that field.

## **Results**

The results of this paper will be presented in an order that corresponds to the order of the research questions given in the introduction to the paper. Thus the item analysis results will be presented first followed by the descriptive statistics, as well as reliability and validity statistics.

### **Item Analysis**

This section of the paper will present a detailed description of the items in the original version of the placement test as well as a description of the revised version, highlighting only those items which were modified or substituted as a result of the item analyses carried out in improving the test. The item statistics for the original and revised versions of the test are presented in Table 2.

Table 2 – Item statistics for the original and revised versions

Original item number	Original		Revised item number	Revised	
	IF	ID		IF	ID
I1	.63	.67	I1	.80	.48
I2A	.42	.56	I2B*	.56	.15
I2B	.53	.78	I2C	.69	.68
I2C	.21	.00			
I2D	.58	.67	I2E	.69	.61
			I2D	.59	.77
I2E	.32	.44	I2F*	.33	.17
I2F	.32	.22	I2G	.61	.45
I2G	.37	.56	I2H*	.35	.18
I2H	.26	.33			
I3A	.37	.78	I3A	.29	.60
I3B	.32	.44	I3B	.17	.37
I3C	.26	.56	I3C	.26	.60
I3D	.26	.56	I3D	.29	.44
I3E	.32	.44	I3E	.43	.54
I3F	.21	.44	I3F	.29	.63
I4	.52	.78	I4	.45	.60
I5	.53	.78	I5	.43	.70
I6	.74	.56	I6A	.56	.70
			I6B	.50	.64
I7	.68	.33	I7	.72	.58
I8A	.42	.78	I8A	.19	.40
I8B	.16	.33	I8B	.13	.30
I8C	.05	.11			
I8D	.00	.00	I8C	.19	.40
I8E	.26	.44	I8D	.18	.37
IIA1	.79	.22			
			II1	.40	.34
II1A2	.42	.78	II2	.51	.54

Continuation

Original item number	Original		Revised item number	Revised	
	IF	ID		IF	ID
II1A3	.47	.67			
II1A4	.53	.78	II3	.58	.61
II1A5	.63	.11			
II1A6	.63	.56	II4	.76	.38
II1A7	.53	.56	II5	.72	.51
II1A8	.42	.33			
II1A9	.42	.22			
II1A10	.32	.67	II6	.75	.38
II1B11	.68	.33			
II1B12	.74	.56	II7*	.73	.22
II1B13	.53	.67	II8	.64	.51
II1B14	.16	.11			
II1B15	.47	1.00	II9	.67	.61
II1B16	.32	.44			
II1B17	.21	.22			
II1B18	.68	.67	II10	.75	.45
II1B19	.37	.56			
			II12	.37	.54
II21	.05	.00			
II22	.26	.22			
II23	.21	.00			
II24	.26	.22			
II25	.11	.00			
			III1*	.45	.24
			III2*	.36	.24
			III3	.22	.34
			III4	.22	.53
			III5	.44	.51

\* Items which had been selected for elimination in the projected version of the test to be administered in the following semester.

Notice that the original item numbers are presented in the first column of Table 2 with the corresponding IF and ID values in the second and third columns. The revised item number and corresponding IF and ID are presented in columns four to six. Items that were eliminated in the revised version of the test are blank in the last three columns, while items that were added to the revised version are blank in the first three columns. Those revised items with an asterisk have been selected for further elimination in the projected version of the test which was administered the next time it was used (in our ongoing process of test improvement).

It is important to understand that both versions of the test were made up of individual items and clusters of items that will be referred to as subtests in the following text. In accordance with the criteria stated in the *Analysis* section above, item I1, which assessed the students' abilities to interpret the author's declared intention, worked very well (IF = .63; ID = .67) and was therefore retained in the revised version of the test. The second and third subtests were similar in that they were made up of subsets of fill-in items which required the students to complete two tables using information contained in the text.

The second subtest was divided into items I2A to I2H. It was noticed, however, that this subtest should have been clearer in directions to the students and scorers, alike. The first two items in subtest 2, where price information was expected, were not counted in the total scores on the original test due to scoring inconsistencies. The rest of the items in subtest 2 (I2A to I2H) included five which were ideal for retention in the revised version of the test with IF values between .30 and .70 and ID values higher than .44. However, there were also three problematic items, which needed to be rejected or improved. Item I2C (IF = .21; ID = .00) and item I2H (IF = .26; ID = .33) were eliminated by filling both spaces in the table with the expected answer. This solution was also seen as a way of clarifying to the students what was expected of them. Clearer scoring instructions were also included in the answer key. Item I2F (IF = .32; ID = .22) was considered marginal due to its low ID but was retained because its IF was slightly above the .30 cut-point.

The third subtest contained items I3A to I3F. Although four items had IF values below .30, the ID values were relatively high, ranging from .44 to .78. Consequently, these items were retained in the revised version of the test.

Items 4 to 7 were short-response items in which students were expected to answer in one of two full sentences. It was quite clear that

the first three items in this sequence were good items that should be retained in the revised version since their IF values were between 53 and 74 and their ID values were quite high (78, 78, and 56, respectively) In the revised version, Item 6 was divided into two sub-items, I6A and I6B for the sake of clarity in answering and in scoring Item 7, which might have been subject to improvement due to its ID value of 33, was left intact so that there should be at least one easy item in this series

In items I8A to I8E, the students were expected to find the text synonyms for the words given in the items Unfortunately, however, three out of the five items turned out to be problematic for an item analysis point of view Item I8B (IF = 16, ID = 33) proved to be too difficult but was included in the revised version because it had an acceptable ID value Item I8C was definitely a poor item and was eliminated in the revised version of the test The expected word in the text – *cumbersome* – was much too difficult for most students and the word that could have been accepted as the second best answer did not attract enough respondents for the answer key to be altered Item I8D presented a typographical error which had gone unnoticed during the test development process This error may have led all of the students to leave the item unanswered This item was corrected and retained in the revised version of the test Although item I8E had an IF of 26, it was kept because of its relatively high ID value of 44

The twenty items which make up the first subtest of Part II on the test were receptive in nature since they required students to select from a list of optional technical vocabulary in order to complete two short paragraphs Twelve of these items worked quite well (with IF values of 42 to 74 and high ID values) and were retained for the revised version of the test (It is worth noting that item II1B15 was a perfect discriminator) On the other hand, there were a total of nine items in the II1A subtest (items 1, 5, 8, 9, 11, 14, 16, 17, and 20) which needed to be discarded because they had relatively low ID values The decision to drop these nine items was endorsed by the group, who saw this decision as a justified way of shortening and cutting down on the number of technical vocabulary items The texts in the revised version were kept the same, but each had only six blanks that the students were expected to fill in The five items (II21 to II25) which composed subtest 2 of Part II in the original version, set out to measure in a receptive-productive manner the students' abilities to use connectives These items

proved to be quite ineffective since their IF values all fell below .30 (ranging from .05 to .26) and the ID values were low or even negative. Apparently, this set of items was too difficult – in part, perhaps, because of formatting problems. Consequently, these items had to be deleted from the revised version of the test. However, content validity considerations required that this linguistic aspect of the language be tested. In addition, it was considered important that some combination of receptive-productive items be included in the test. As a result, a relatively easy passage was extracted from a computer science textbook and a whole new set of items was created.

### **Descriptive statistics**

Table 3 gives the descriptive statistics for the original version of the test, for the revised version and for the version that was projected for the next administration. For the projected version, these statistics are the result of doing a reanalysis of the revised version results with the weak items (the ones with asterisks in column four of Table 2) eliminated.

Table 3 – Descriptive statistics for the original, revised and projected versions of the test

Statistic	Original	Revised	Projected
Number of items	49.00	42.00	36.00
Mean	19.63	19.60	16.83
Standard Deviation	10.94	8.97	8.37
Maximum	36.00	39.00	35.00
Minimum	3.00	0.00	0.00
Range	34.00	40.00	36.00
Average IF	.40	.47	.47
Average ID	.44	.48	.53

Notice that the first row gives the total number of items for the three versions of the test, and that subsequent rows provide the mean, standard deviation, maximum score obtained, minimum score obtained, score range, average item facility and average item discrimination.

## Reliability

The reliability statistics are presented in Table 4. Notice that the three versions of the test are approximately equal in reliability even though the revised and projected versions of the test become increasingly shorter. Since it is well known that shorter tests are generally less reliable than long ones, our test appears to be increasingly efficient in that it remains about equally reliable but is shorter in the revised and projected versions.

Table 4 – Reliability statistics for the original, revised, and projected versions of the test

Statistic	Original	Revised	Projected
K-R20	.94	.91	.92
K-R21	.92	.90	.90

## Validity

Two strategies were used here. The first was the criterion-related validity strategy, which involved examination of the correlation of the scores on a test with some outside measure (in this case, a cloze test). The correlation between the revised version of our test and the cloze test scores .62 ( $n = 93$ ), which lends support to the notion that our test is valid in the same sense that a cloze test is, i.e., for testing overall language proficiency.

The second strategy used here was content validity. We feel that the validity of our test can be defended on the basis of the argument that the content of the test was carefully set up to be a representative sample of the types of English language that computer science students will need in taking their courses and pursuing their careers in that field. Each item was reviewed by at least three of the English faculty with this criterion in mind when the test was originally created and in subsequent versions. Efforts were also made to balance the item types and content in about the same way in all versions of the test.

## Discussion

### 1 *How many test items in the original test need revision?*

As shown in Table 3, the number of items consistently decreases as the test was reworked from the original to the revised and to the projected versions from 49 to 42 to 36 items, respectively. However, the answer to this question is not quite that simple. As indicated in Table 2, 18 items were eliminated from the original version in creating the revised version. Then, 10 new items were added to that revised version in order to maintain a balance of item types. A further six items (ones that did not function well) were removed in the projected version of the test.

### 2 *To what degree is the score distribution of the original test improved in the revised version of the test?*

As indicated in Table 3, the score distributions of the successive revisions of the test appear to become increasingly well-centered. In addition, there is room for at least two standard deviations above and below the mean on the revised and projected versions of the test (while this was not true for the original test).

### 3 *To what degree is reliability affected by the revision process?*

On the whole, all versions of the test were very reliable with K R20 and K R21 coefficients in excess of .90. However, as stated above, a shorter test that is equally reliable with a longer one is more efficient. Hence, our revision processes have improved the efficiency of our placement procedures by creating a shorter test that is approximately equal in reliability.

### 4 *To what degree is the final version of the test valid?*

The validity of the test was discussed from both the criterion-related and content validity points of view. Since the criterion-related validity results indicate that the test is assessing overall English language proficiency and since the content validity issues indicate careful planning in developing the computer science content, we feel confident that the test is measuring what we claim to be measuring to a satisfactory level.

## Conclusion

On the whole, this project has demonstrated the efficacy and importance of using item analysis techniques to revise language program tests. This process has not only given us information about individual items and allowed us to improve successive versions of the test, as well as to create and streamline new tests. In the past, there was a great deal of dissatisfaction with these placement procedures. However, given this on-going process of test revision and analysis, we believe we are now able to provide placement for our students that is not only consistent and accurate, but also fair.

OLIVEIRA, L. P. de et al. Recharging the battery: placement tests for ESP students. *Alfa (São Paulo)*, v.41, p.133-158, 1997.

- *RESUMO: O presente artigo inicia-se com uma breve análise de conceitos básicos na área de testagem, apresentando, a seguir, a proposta dos testes de nivelamento aplicados aos alunos do curso de Tecnólogo em Processamento de Dados (TPD) da PUC-Rio – os quais devem, por exigência curricular, cursar um dos dois níveis de Inglês Instrumental para Informática oferecidos pelo Departamento de Letras. O estudo desenvolvido analisa os resultados de duas versões de um teste aplicado, em semestres consecutivos, a dois grupos diferentes de alunos de TPD. Em relação ao teste original, foram calculados os índices de facilidade e de discriminação, estimando-se a confiabilidade do teste. As estatísticas foram cuidadosamente analisadas, levando à eliminação, reformulação ou substituição de algumas questões, de modo a produzir-se uma nova versão do teste. Esta versão reformulada foi aplicada a um segundo grupo de estudantes, realizando-se o mesmo estudo estatístico. Os resultados ressaltam a importância da análise e reformulação das questões para garantir instrumentos de testagem mais consistentes e precisos.*
- *PALAVRAS-CHAVE: Testagem; ensino; língua inglesa.*

## References

- ALDERSON, J. C., KRAHNE, K. J., STANSFIELD, C. W. *Reviews of English Language Proficiency Tests*. Washington, DC: TESOL, 1987.
- BECHER, S., OLIVEIRA, L. P. Fighting for perfection: Is there a rationale for an exit instrument? In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE LÍNGUA INGLESA, 9, 1989, Natal. *Anais...* Natal, 1990.

- BROWN, J D *Testing in Language Programs*. New York Newbury House, 1992
- BROWN, J D , PENNINGTON, M C Developing effective evaluation systems for language programs In PENNINGTON, M C (Ed ) *Building Better English Language Programs*. Perspectives on Evaluation in ESL Washington, DC NAFSA, 1991.
- EBEL, R *Essentials of Educational Measurement* 3 ed Englewood Cliffs. Prentice-Hall, 1979
- QuattroPro<sup>tm</sup> Scotts Valley Borland, 1991

DEPARTAMENTO DE LETRAS  
PUC/RIO  
PROVA DE NIVELAMENTO EM LÍNGUA INGLESA  
MAIO 1992

Nome do aluno: .....  
Matrícula nº: ..... Departamento: .....  
Data: .../.../...

---

RESPONDA POR FAVOR

1. Quantos anos de inglês você já estudou? .....
2. Qual foi o último nível cursado? .....
- Em que instituição? .....
- Em que ano? .....
3. Você já morou ou visitou alguma país de língua inglesa? .....
- Qual? .....
- Quanto tempo? .....
4. Assinale na escala abaixo, o seu grau de conhecimento em inglês:  
0 1 2 3 4 5  
Compreensão escrita ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( )  
Compreensão oral ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( )  
Produção oral ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( )
5. Numere em ordem decrescente os itens em que você sente maior dificuldade ao ler um texto da área de Processamento de Dados em inglês:  
( ) Estruturas gramaticais  
( ) Vocabulário em geral  
( ) Vocabulário técnico  
( ) Conhecimento básico na área de informática.
6. Tem experiência/conhecimento na área de Processamento de Dados. Especifique.  
.....  
.....  
.....

---

NÃO PREENCHER

Nivelado para:  
Inglês Técnico I ( ) Inglês Técnico IA ( )

Assinatura do professor: .....

## PART I

Read the article 'WANT MY REAL OPINION' published in the April 1991 issue of Macworld Magazine.

### WANT MY REAL OPINION?

**I**f you're serious about color painting take my advice and part with a few extra bucks to buy a full-fledged color photo-editing package. ColorStudio and Adobe Photoshop, the most powerful examples, sell for about \$300 more than either PixelPaint Pro or Studio/32. Although they lack tools for creating geometric shapes like rectangles and ovals, both are far superior products for many high-end color paint projects. Both Photoshop and ColorStudio provide 24-bit color using an 8-bit monitor; virtual memory; a slew of useful image-editing filters; full contrast, brightness, and color balance control; antialiasing; and pressure sensitivity. In addition, both offer exacting control when creating four-color separations, and they provide direct support for scanners



**Real to Realer** The 28MB painting features images from three different photographs scanned using an Epson ES-300C. Of the 24-bit programs currently available for the Mac, only a handful provide both image-editing and color-separation capabilities. Of these, your best bet for creating the sort of artwork is a dedicated color image-editing application such as Adobe Photoshop.

Deciding between the two, however, is a difficult proposition for the discerning artist. ColorStudio offers an extremely versatile collection of drawing tools and brush shapes. The program also allows you to customize brush shapes, which can be saved and transferred to other versions of ColorStudio as annex files—special resources that can include separation modules and image-editing filters. From an electronic painter's perspective, ColorStudio's greatest strength over Photoshop may be the Shapes annex, a collection of object-oriented tools and commands that rival those of dedicated drawing programs such as Adobe Illustrator and Aldus FreeHand. Like Illustrator 3.0, ColorStudio's Shapes allows you to reshape PostScript type outlines to create logos and other specialized letterforms.

Unfortunately, while it's a dramatic improvement over its predecessor in many ways, ColorStudio 1.11 has inherited two frustrating ancestral traits. First, it demands 5MB of RAM to run—more than

twice as much memory as Photoshop requires—preventing many users from operating ColorStudio under MultiFinder. And second, the program has a cumbersome user interface, cluttered with complicated dialog boxes.

Photoshop, on the other hand, delivers high-powered painting prowess in a substantially simplified format. A highlight among Photoshop's points of painting interest is the magic eraser tool, which selectively reverts portions of a painting to their previously saved appearance. ColorStudio lacks even a standard eraser. What's more, Photoshop offers versatile transformation commands and straightforward masking control in which selections act as editing stencils. These features are present but less intuitive in ColorStudio.

But regardless of which program you choose—ColorStudio or, my favorite, Photoshop—there's no getting around the fact that these two image-editing applications double as the best color paint programs on the market.

Now, answer questions 1 through 8. You may answer questions 4 through 7 in Portuguese.

1. The text aims at ...

- ( ) showing the causes that led to the creation of a photo editor.
- ( ) comparing and contrasting photo editors.
- ( ) showing the process used when dealing with a photo editor.
- ( ) describing the advantages and disadvantages of using a computer.

2. Complete the table with information contained in the first paragraph.

	Price	Object-oriented drawing tools	Direct scanner support
ColorStudio			
Adobe Photoshop			
PixelPaint Pro	\$ 699		
Studio/32	\$ 690		

3. In the 2nd and 3rd paragraphs ColorStudio and Photoshop have some of their features compared. Complete the table below with comments extracted from the text on some characteristics of the two programs.

	Shapes annex	Eraser	Transformation commands/ masking control
ColorStudio			
Photoshop			

4. Which is the advantage of ColorStudio over Photoshop?

5. Which is the advantage of Photoshop over ColorStudio?

6. Mention two disadvantages of ColorStudio?

7. Which program does the author prefer?

8. Find in the 2nd or 3rd paragraphs of the text words that mean:

- a) change the form .....
- b) characteristics .....
- c) complex, difficult .....
- d) complete with .....
- e) full of .....

**PART II**

1. Using some of the terms in the list below, complete the blanks in paragraphs (a) and (b).

- (a) At the centre of the computer systems is the (1) which can be considered to be the 'brain' of the computer. Its main components are the central processor and the main (2). The speed and capacity of these (3) have been greatly improved with each new (4) of computers.

In the first generation, the central processor was built from electronic (5) which were rather unreliable. The second generation used (6). The third generation used integrated (7). The fourth generation of computers uses (8). These are contained on electronic chips which are slices of (9) with thousands of (10) components and circuits engraved on them.

- (1) ..... (2) .....  
 (3) ..... (4) .....  
 (5) ..... (6) .....  
 (7) ..... (8) .....  
 (9) ..... (10) .....

- (b) The operating system is the most important type of systems software. It consists of a group of (11) designed to manage and co-ordinate all the (12) and software of a computer system as efficiently as possible and to provide communications between the computer and the (13). It is a very complex piece of (14) which performs many different (15) such as controlling the operation of the disc (16) displaying prompts and (17) keeping the system running if an (18) occurs in a program, checking the input of identification (19) and passwords and keeping a log of terminals used in a multi-user system.

The operating system must be (20) with the central processor and is usually supplied by the computer manufacturer.

- (11) ..... (12) .....  
 (13) ..... (14) .....  
 (15) ..... (16) .....  
 (17) ..... (18) .....  
 (19) ..... (20) .....

floppies	scanner	valves	circuits
desktop	memory	functions	hardware
CPU	microprocessors	components	ursors
transistors	software	silicon	numbers
programs	electronic	error	board
user	generation	compatible	drives

2. First read through the following text. Then, fill in the blanks with some of the connectives below:

because therefore despite likewise yet however but while

**COLOR COMPARISON**

We at Adobe want to comment on Ion Poole's recent comparison of Letraset ColorStudio

hour with Photoshop than creators of ColorStudio Mark Zimmer and Tom Hedges did in two hours and 20 minutes and than Letraset employee Tony DeYoung did in two hours with ColorStudio. (1) a clear explanation of the retouching techniques used by both teams, Poole credits operator skill as the sole reason for the superior results achieved by the Photoshop team (2) the products compared are in fact very similar.

(3) John Knoll is, admittedly, a competent retoucher, we think the article's conclusions ignore the very evidence this test was supposed to bring to light: which product performs best for this type of retouching work. (4) we think the printed results of this comparison speak for themselves. Unfortunately, (5) the article still leaves readers a bit confused and leaves it up to them to make their own decision.

Steve Guttman  
Mountain View, California

(1) ..... (2) .....  
 (3) ..... (4) .....  
 (5) .....

DEPARTAMENTO DE LETRAS  
 PUC/Rio  
 PROVA DE NIVELAMENTO EM LÍNGUA INGLESA  
 OUTUBRO 1992

Nome do aluno: .....  
 Matrícula nº ..... Departamento: .....  
 Data: ...../...../.....

**RESPONDA POR FAVOR**

1. Quantos anos de inglês você já estudou? .....
2. Qual foi o último nível cursado? .....  
 Em que instituição? .....  
 Em que ano? .....
3. Você já morou ou visitou algum país de língua inglesa? .....  
 Qual? .....  
 Quanto tempo? .....
4. Assinale na escala abaixo, o seu grau de conhecimento em inglês:
 

	0	1	2	3	4	5
Compreensão escrita	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Compreensão oral	( )	( )	( )	( )	( )	( )
Produção oral	( )	( )	( )	( )	( )	( )
5. Numere em ordem decrescente os itens em que você sente maior dificuldade ao ler um texto da área de Processamento de Dados em inglês:
  - ( ) Estruturas gramaticais
  - ( ) Vocabulário em geral
  - ( ) Vocabulário técnico
  - ( ) Conhecimento básico na área de informática.
6. Tem experiência/conhecimento na área de Processamento de Dados? Especifique.  
 .....  
 .....  
 .....

**NÃO PREENCHER**

Nivelado para:  
 Inglês Técnico I ( )                      Inglês Técnico IA ( )  
 Assinatura do professor: .....

Now, answer question 1 through 8. You may answer questions 4 through 7 in Portuguese.

1. The text aims at ...

- ( ) showing the causes that led to the creation of a photo editor.
- ( ) comparing and contrasting photo editors.
- ( ) showing the process used when dealing with a photo editor.
- ( ) describing the advantages and disadvantages of using a computer.

2. Complete the table with information contained in the first paragraph.

	Price	Object-orientend Drawing tools	Direct scanner support
ColorStudio		yes	
Adobe Photoshop		no	
PixelPaint Pro	\$ 699	no	
Studio/32	\$ 699	no	no

3. In the 2nd and 4th paragraphs ColorStudio and Photoshop have some of their features compared. Complete the table below with comments extracted from the text on some characteristics of the two programs. Don't give "yes" or "no" answers.

	ColorStudio	Photoshop
Shapes annex		
Eraser		
Transformation Commands/masking control		

4. Which is the advantage of ColorStudio over Photoshop?

5. Which is the advantage of Photoshop over ColorStudio?

6. Mention two disadvantages of ColorStudio.

- a) .....
- b) .....

7. Which program does the author prefer?

8. Find in the 2nd or 3rd paragraphs of the text words that mean:

- a) change the form .....
- b) characteristics .....
- c) compete with .....
- d) full of .....

**PART II**

1. Using some of the terms in the list below, complete the blanks in paragraphs (a) and (b)

(a) At the centre of the computer (1) is the CPU which can be considered to be the 'brain' of the computer. Its main components are the central processor and the main (2). The speed and capacity of these components have been greatly improved with each new (3) of computers.

In the first generation, the central processor was built from electronic valves which were rather unreliable. The second generation used (4). The third generation used integrated (5). The fourth generation of computers uses microprocessors. These are contained in electronic chips which are slices of silicon with thousands of (6) components and circuits engraved on them.

- (1) ..... (2) .....  
 (3) ..... (4) .....  
 (5) ..... (6) .....

circuits	systems	techniques
software	generation	memory
circuits	transistors	electronic

(b) The **operating system** is the most important type of systems software. It consists of a group of programs designed to manage and co-ordinate all the hardware and software of a computer system as efficiently as possible, and to provide communications between the computer and the (7). It is a very complex piece of software which performs many different (8) such as controlling the operation of the disc drives, displaying prompts and cursors, keeping the system running if an (9) occurs in a program, checking the input of identification (10) and passwords and keeping a log of (11) used in a multi-user system.

- (7) ..... (8) .....  
 (9) ..... (10) .....  
 (11) .....

board	terminals	desktop
user	functions	error
numbers	circuits	

2. First read through the text below. Then, fill in each of the blanks with a different connective chosen from the list below:

A computer keyboard is similar to a typewriter keyboard because it has alphabetic and numeric keys in a QWERTY layout. However, there are some differences. For example, the computer keyboard has user-defined function keys. Their use depends on how they are programmed; (1), it varies from program to program. Some computer keyboards have a BREAK key. (2) it must be used with great care (3) it clears the program (4) all the data from the main memory.

- (1) ..... (2) .....  
 (3) ..... (4) .....

but  
 and

therefore  
 for

# A TRADUÇÃO É DESDE SEMPRE RESISTÊNCIA: REFLEXÕES SOBRE TEORIA E HISTÓRIA DA TRADUÇÃO<sup>1</sup>

Paulo Roberto OTTONI<sup>2</sup>

- RESUMO: A tradução é um acontecimento da linguagem humana que evidencia ao mesmo tempo a existência de várias línguas e as diferenças e semelhanças entre elas. Esta definição de dimensão desconstrutivista, por um lado, afirma que há várias línguas e que há confronto entre significados produzidos a partir destas semelhanças e diferenças. Por outro, esta definição revela o *double bind*: a possibilidade e a impossibilidade – a necessidade e a impossibilidade – da realização deste acontecimento. Assim, a teoria encarada como uma unificação sistemática e a história como uma narração metódica não conseguem dar conta deste acontecimento. Qualquer teoria ou história da tradução será sempre uma tentativa de nomear, de identificar este acontecimento no interior de uma época e de uma certa concepção de linguagem. A tradução, o traduzir, são maneiras de resistir à teoria e à história. Encarada como acontecimento, a tradução escapa a qualquer unificação sistemática e a qualquer narração metódica. As teorias e histórias da tradução são sempre construídas na tentativa de produzir um conhecimento enquanto objeto estável e possível de ser identificado e detectado ao que a tradução – acontecimento e *double bind* – se opõe e resiste.
- PALAVRAS-CHAVE: Tradução; resistência; teoria; história; *double bind*.

Mas é “tradução” de fato uma disciplina? É a sua natureza de um tipo e de uma ordem interna que uma análise teórica, e não a erudição histórica ou a descrição, possa resolver? Talvez a “tradução” não exista no abstrato. Há uma práxis tão vasta e tão variada que resiste a sua inclusão em qualquer esquema.

George Steiner, *After Babel*

---

1 Conferência proferida na Universidade de Jéidelberg – Alemanha – no Institut für Übersetzen und Dolmetschen em 10 de fevereiro de 1997.

2 Departamento de Linguística – Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp – Campinas – SP.

E a tradução pode tudo, exceto marcar esta diferença linguística inscrita na língua, esta diferença de sistema de línguas inscrita numa só língua, no limite ela pode fazer passar tudo, exceto isto, exceto o fato de que há num sistema linguístico, talvez várias línguas, algumas vezes, dina mesmo sempre, vânas línguas, e há impureza em cada língua

Jacques Derrida, *L'oreille de l'autre*

Tradução será considerada, nesta reflexão, como um *acontecimento* da linguagem humana que revela, ao mesmo tempo, a existência de várias línguas e as diferenças e semelhanças entre elas. Por um lado, afirmar que há várias línguas e que os significados são produzidos pela tradução, a partir das suas diferenças e semelhanças, implica afirmar também a existência de várias línguas num mesmo sistema linguístico (Derrida, 1982, p.100). Por outro lado, a tradução encarada como *acontecimento* revela o *double bind*: a possibilidade e a impossibilidade – a necessidade e a impossibilidade – da sua realização (p.102). As teorias e histórias são sempre construídas na tentativa de estabelecer e detectar a tradução enquanto um processo, possível de ser identificado, que se instala entre línguas distintas. É a este processo, que distingue somente uma língua de chegada e outra de partida como pólos opostos e não complementares, que o *double bind* se opõe e resiste.

Derrida (1979), ao questionar a traduzibilidade a partir de dois tipos de tradução, um relacionado ao clássico modelo de transporte unívoco e de uma polissemia formalizável e o outro que desemboca na disseminação, afirma que o programa político institucional da Universidade tem como objetivo, a partir da *exaustiva traduzibilidade*, o *apagamento da língua*, e continua:

O que esta instituição não suporta é que se interfira na [*toucher à*, também "mexer", "interessar-se pela"] língua, no sentido *não só* da língua *nacional*, *mas também* paradoxalmente, num ideal de traduzibilidade que neutraliza esta língua nacional. Nacionalismo e universalismo indissociáveis. O que esta instituição não pode suportar é uma transformação que não deixe intacto nenhum destes dois pólos complementares. (p.93-4)<sup>3</sup>

A manutenção destes pólos em oposição é que sustenta tanto uma teoria como uma história. A instituição não suporta uma interven-

---

3 Todas as traduções das citações são minhas, exceto as indicadas nas referências bibliográficas.

ção na língua, ou *num ideal de traduzibilidade que neutraliza esta língua nacional*; ou seja, *a transformação [tradução] que não deixa intactos nenhum destes dois pólos complementares* não distingue de modo estanque as línguas envolvidas na tradução, uma nacional e outra estrangeira, mas são encaradas como complementares. A questão da tradução é a questão da *intervenção na língua* e não um gerenciamento decorrente da necessidade de se manter as línguas envolvidas na tradução em oposição. Tradicionalmente a tradução se apóia numa teoria ou numa história, a partir de uma concepção da linguagem que faz uma distinção estanque entre duas línguas, na tentativa de manter intactos estes pólos, em oposição, e não levando em conta sua complementaridade.

De Man (1989), ao discutir a relação entre o saber, o ensino e a teoria literária, coloca a questão da linguagem da seguinte maneira:

A resistência à teona é uma resistência à utilização da linguagem sobre a linguagem. Quando nos referimos a uma coisa chamada "linguagem", sabemos do que estamos a falar, embora talvez não se possa encontrar na linguagem nenhuma palavra tão sobredeterminada, evasiva, desfigurada e desfigurante como "linguagem". Mesmo que optemos por considerá-la a uma distância segura de qualquer modelo teórico, na história pragmática da "linguagem", não como um conceito, mas como uma exposição didática de razões que nenhum ser humano pode iludir, depressa nos encontramos confrontados com enigmas teóricos (p 33-4)

Para prosseguir minha reflexão, vou substituir a palavra "*linguagem*" pela palavra "*tradução*". Vejamos: *quando nos referimos a uma coisa chamada "tradução", sabemos do que estamos a falar, embora talvez não se possa encontrar na linguagem nenhuma palavra tão sobredeterminada, evasiva, desfigurada e desfigurante como "tradução". Mesmo que optemos por considerá-la a uma distância segura de qualquer modelo teórico, na história pragmática da "tradução", não como um conceito ... depressa nos encontramos confrontados com enigmas teóricos.* Esta substituição ilustra a dimensão que a tradução tem nos estudos da linguagem e, assim, revela a complexidade de qualquer tentativa de sistematização tendo em vista um confronto intransponível com os *enigmas teóricos*. Ora, quando De Man afirma também que *nada pode vencer a resistência à teoria visto que a teona é em si a resistência* (p. 41), ele está afirmando que há sempre *resistência* quando se pretende uma teoria sobre a linguagem, o que vai ao encontro de uma proposta, como a que pretendo, de uma teoria-resistência da tradução encarada como *double bind*.

Ao tratar da questão da *resistência à psicanálise*, Derrida (1996) afirma que esta *resistência* é constitutiva de duas necessidades. A tradução como uma operação que se dá sobre a língua, mas ao mesmo tempo uma operação independente, desassociada da própria língua, é abalada a partir destas duas necessidades, posso afirmar assim, que a tradução, como uma forma de resistência, está no cruzamento destas duas necessidades.

A primeira necessidade é a de um *double bind*. Derrida afirma.

Toda resistência supõe uma tensão, e primeiramente uma tensão interna Mas uma tensão puramente interna sendo impossível, trata-se de uma inerência absoluta do outro ou de fora na tensão mais interna e auto-afetiva O *double bind* é o que não dá lugar, enquanto tal, nem à análise, nem à síntese, nem à análise, nem à dialética Ele provoca ao infinito e ao analítico e ao dialético, mas é para lhes resistir *absolutamente* (p 40)

Na segunda necessidade devemos, segundo ele, *pensar esta resistência como restância (resistance) do resto, isto é, de maneira não simplesmente ontológica (nem analítica, nem dialética)* (p.40). Derrida, em seguida, argumenta que:

Este *double bind*, esta dupla imposição inanalizável da análise está presente no caso de todas as figuras ditas do indecível que são impostas sob os nomes de *pharmakon*, de suplemento, de hímen, de diferença [*différance*], e de um grande número de outros que trazem em si predicados contraditórios ou incompatíveis entre si (p 44)

Esta argumentação de Derrida vai ao encontro de uma postura que sustenta a complementariedade dos dois pólos (nacional e universal) e põe em questionamento as dicotomias analítico e dialético, análise e síntese, enquanto uma concepção ontológica que sustenta, nos estudos da tradução, estes dois pólos, complementares, em oposição Ao encararmos uma língua nacional e a outra, a estrangeira, como complementares, estamos evidenciando a questão da língua e assim os pólos (nacional e universal) não podem mais se manter intactos.

As questões levantadas por De Man sobre as dificuldades de se pensar a possibilidade de uma teonzação da linguagem-tradução, somadas à posição de Derrida que associa o *double bind* à resistência à análise, permitem a afirmação de que a tradução é desde sempre *resistência* A tradução, encarada deste modo, pressupõe uma transformação que justamente não deixe intacto nenhum dos dois pólos complementares, necessários para a sobrevivência da instituição. Esta transformação não se define de maneira estanque, mas em uma tensão,

em uma dupla imposição que produz significados a partir das diferenças e semelhanças entre as línguas envolvidas na tradução, como evidência a existência de várias línguas em um mesmo sistema lingüístico. Como pensar, então, em uma teoria ou em uma história sem os limites do nacional e do universal (língua materna e língua estrangeira) sem deixar intacto um dos pólos exigidos pela instituição?

A partir desta postura questionarei três estudiosos da tradução: Steiner (1975), Bassnett-McGuire (1980) e Berman (1984) que, na procura de estabelecer parâmetros para uma teoria ou uma história da tradução, explicitam, em parte, nas suas argumentações, o que estou chamando de *resistência*. Ou seja, a tradução como resistência intervém na língua, ao mesmo tempo na língua nacional e paradoxalmente, *num ideal de traduzibilidade que neutraliza esta língua nacional* (Derrida, 1979); daí o confronto com os *enigmas teóricos*.

Steiner (1975), no capítulo *The claims of theory*, faz um entrelaçamento da história e da teoria da tradução que reflete uma maneira de se pensar a tradução como um comprometimento entre duas línguas, por meio da fidelidade. Ele pergunta:

Pode-se argumentar que todas as teorias de tradução – formais, pragmáticas, cronológicas – são apenas variantes de uma única e eterna questão. Como se pode ou se deve atingir a fidelidade? Qual é a correlação privilegiada entre o texto A na língua de partida e o texto B na língua de chegada? Esta questão tem sido discutida há mais de dois mil anos. (p.275)

E mais à frente, mesmo admitindo os estudos da tradução somente como descritivos e taxonômicos, segundo ele, surgem ainda dificuldades:

Mas mesmo se partimos de uma visão modesta, e mesmo se consideramos o estudo da tradução descritivo-taxonômico em vez de verdadeiramente teórico (“teórico” no sentido de ser generalizado pela intuição, predição e falseabilidade por uso de contra exemplo) surgem graves dificuldades. (p.288)

Ao concluir este capítulo, ele chama a atenção para a possibilidade da existência de um depósito, de um armazenamento de várias línguas que coexistem numa mesma mente, e questiona, a partir daí, a existência de uma teoria de tradução. *Não sabemos praticamente nada a respeito da organização e do armazenamento de diferentes línguas que coexistem numa mesma mente. Como então pode existir, no sentido rigoroso do termo, uma “teoria de tradução”* (p.309)? E ao iniciar o

capítulo no final do seu livro, que trata de *Topologies of Culture*, Steiner alerta que os problemas epistemológicos e lingüísticos fundamentais da tradução de uma língua para outra já estão contidos no discurso que trata de uma só língua. Ele afirma:

Ao longo deste livro argumentei que uma “teoria de tradução” (segundo a concepção “inexata” e não sistemática que procurei dar a este conceito) é necessariamente uma teoria, ou melhor, um modelo histórico-psicológico, em parte dedutivo e em parte intuitivo das próprias operações da linguagem. (p. 436)

Para ele, uma teoria seria assim um modelo histórico-psicológico, em parte dedutivo e em parte intuitivo, das próprias operações da linguagem. À medida que se procura propor qualquer teoria de tradução, emergem sempre outras questões; mesmo consciente das dificuldades há sempre o desejo de se chegar de maneira conclusiva a uma identificação, a uma estabilidade do objeto de estudo.

Steiner agrupa as obras sobre a teoria, a prática e a história da tradução em quatro períodos<sup>4</sup> na tentativa de estabelecer um estudo da tradução a partir de um objeto de análise, de um processo que possa ser detectado empiricamente. A tradução constata a existência de diferenças e semelhanças entre as línguas, o que não pode ser fixado enquanto objeto de análise. Por isso a inquietação constante de Steiner ao questionar, no sentido preciso do termo, uma teoria da tradução que possa, de certo modo, justificar sua periodização *cujas linhas de demarcação não têm, entretanto, nada de absoluto* (p. 248).

Bassnett-McGuire (1980), na sua análise da *History of Translation Theory*, critica a divisão proposta por Steiner em quatro períodos, e afirma:

Sua divisão em quatro partes é, para dizer o mínimo, altamente idiossincrática, mas isso não consegue evitar uma grande armadilha: periodização, ou compartimentalização da história literária. É virtualmente impossível dividir períodos utilizando datas; como Lotman observa, a cultura humana é um sistema dinâmico. (p. 41)

---

4 Estes períodos, resumidamente, estão assim divididos: o primeiro caracteriza-se por uma orientação essencialmente empírica e vai de Cícero (46 a.C.) até Hölderlin (1804). O segundo tem preocupações teóricas e uma postura filosófica e hermêutica no contexto das teorias da linguagem e inclui, entre outros, pensadores como Schleiermacher, Schlegel, Humboldt, Paul Valéry, Ezra Pound, Walter Benjamin e vai até 1946. O terceiro período inicia com as reflexões sobre as máquinas de traduzir na década de 40 e discute as teorias lingüísticas e as suas aplicações na tradução. O quarto período, paralelamente com o anterior, retoma as preocupações hermenêuticas e filosóficas, e a tradução passa a abarcar várias outras áreas do conhecimento (cf. Steiner, 1975, p. 248-51).

A autora reorganiza esta história numa cronologia que associa dados históricos da literatura e de uma história geral partindo da hipótese de que é impossível dividir em períodos estanques as questões da linguagem humana. Entretanto, produz uma outra cronologia e períodos históricos e evidencia uma preocupação em produzir um conhecimento sobre a tradução da mesma maneira que se produzem e acumulam os conhecimentos das outras disciplinas relacionadas à linguagem. A tradução traz em si uma tensão que resiste a sua fixação em períodos estanques, daí as múltiplas possibilidades de formalização teórica e histórica.

A autora justifica a sua divisão histórica afirmando o seguinte:

Tentando estabelecer algumas maneiras de abordagem para a tradução, no decorrer de um período que vai de Cícero até o presente, parece melhor lançar mão de uma estrutura cronológica frouxa, mas sem fazer qualquer esforço para estabelecer divisões precisas. Por isso, ao invés de tentar falar o que deveria inevitavelmente ser em termos muito gerais um conceito de tradução específico da "Renasença" ou "Classicismo", tentei seguir *maneiras de abordagem* que podem ou não ser facilmente localizadas num contexto temporal (p. 42)

Propõe, então, a seguinte classificação: *Os romanos, A tradução da Bíblia, Educação e o vernáculo. Primeiros teóricos. A Renasença, Século XVII, Século XVIII, Romantismo, Pós-Romantismo, Os vitorianos, Arcaizantes, Século XX* (p.39-75).

Ao comentar suas "*maneiras de abordagem*", Bassnett-McGuire afirma. "*A partir deste breve esboço, podemos ver claramente que diferentes conceitos de tradução prevalecem em diferentes épocas, e que a função e o papel do tradutor se alteraram radicalmente* (p.74)". Esta afirmação chama a atenção para a ligação entre *diferentes conceitos de tradução e diferentes épocas*, que implicam *função e papel do tradutor* radicalmente alterados. Se pensarmos que a autora só pode fazer este tipo de afirmação partindo de um modelo de conhecimento sobre a linguagem que pressupõe a possibilidade de explicação e descrição coerentes dos fatos analisados mesmo que ainda estejam em andamento, e se encarmos a tradução como resistência, sua divisão não difere daquela proposta por Steiner.

Berman (1984) faz o seguinte comentário sobre a história da tradução:

Fazer a história da tradução é redescobrir pacientemente a rede cultural infinitamente complexa e desorientadora na qual, em cada época, ou em cada espaço diferente, ela se encontra presa. E fazer do saber histórico assim obtido uma abertura para nosso *presente*. (p.14)

E quanto à existência de uma teoria, ele afirma:

Há para a teoria da tradução um campo de pesquisa fecundo, com a condição que ultrapasse o quadro demasiado estreito da transtextualidade e seja unido aos trabalhos sobre as línguas e as culturas em geral. Um campo multidisciplinar no qual os tradutores poderão frutuosamente trabalhar com os escritores, as teorias literárias, os psicanalistas e os lingüistas. (p.24)

A posição de Berman, mesmo explicitando as dificuldades que ele encontra para produzir uma história ou uma teoria de tradução, é a de idealizar a possibilidade de se *fazer da história da tradução uma abertura para nosso presente* e da teoria de tradução *um campo de pesquisa profundo*. Uma visão de certa forma positiva do processo de estudo e do conhecimento sobre a linguagem, ou seja, sempre haverá algo a se fazer nos estudos sobre a tradução, junto com outras áreas, para que a pesquisa e o saber possam avançar. Se, por um lado, Berman dá sinais da possibilidade de se produzir uma história e uma teoria da tradução, por outro, revela, implicitamente, a tradução como uma forma de resistir a qualquer reflexão de natureza ontológica.

Derrida (1985), ao afirmar que a tradução é necessária e impossível, revela o *double bind* e, assim, redimensiona qualquer tentativa de demonstração teórica ou histórica. Ele afirma:

observemos um dos limites das teorias de tradução: elas tratam muito frequentemente das passagens de uma língua para outra e não consideram muito a possibilidade de duas ou mais línguas estarem implicadas num texto. Como traduzir um texto escrito em várias línguas ao mesmo tempo? Como "restituir" o efeito de pluralidade? E se traduzirmos várias línguas ao mesmo tempo, podemos chamar isto traduzir? (p.215)

Recoloco a hipótese que sustento neste texto de que a tradução, enquanto um *acontecimento* que revela o *double bind*, deflagra a língua; quero dizer que há língua, e que há, em línguas diferentes, ou numa mesma língua, diferenças e semelhanças. A tradução é *acontecimento*, uma transformação que põe em evidência a própria língua, impossibilitando assim qualquer tentativa de sistematização, perturbando qualquer tentativa de *apagamento da língua*.

A tradução, como *acontecimento*, coloca dificuldades para se recortar um período histórico e identificar fatos que produzam um saber sistemático e metódico sobre a língua. Por meio do *double bind* a tradução evidencia a complementaridade entre os pólos nacional e universal (entre língua materna e língua estrangeira) envolvendo as várias lín-

guas. Quero dizer que se há a possibilidade de se refletir sobre a concepção de tradução de um determinado período ou teoria, esta reflexão deve evidenciar as tensões subjacentes às concepções de língua-linguagem e não partir de uma concepção de tradução que pressupõe um processo universal, transcendente, independente da língua-linguagem, que possa ser identificado num período e a partir de uma teoria. Ou seja, a tradução, ao impor a língua, abala os pólos nacional e universal, e assim resiste a qualquer tentativa de determinação e sistematização histórica e teórica como formas de neutralizar, de apagar a língua.

OTTONI, P. R. Translation as permanent resistance: reflections on theory and history of translations. *Alfa (São Paulo)*, v.41, p.159-168, 1997.

- **ABSTRACT:** Translation is an event in human language that simultaneously makes evident the existence of several languages and the differences and similarities among them. Such definition of a deconstructivist approach, on one hand states that there are several languages and that there is a confrontation among the meanings derived from their similarities and differences. On the other hand, this definition reveals the double bind: the possibility and impossibility – both necessary and impossible – of such an event. Thus, theory, understood as a systematic unification, and history, taken as a methodical narrative, are not capable of coping with this event. Any theory or history of translation will always be an attempt to name, to identify an event within the limits of a period and of a specific view of language. Translation, the act of translating, is a way of resisting theory and history. Translation, understood as an event, escapes any systematic unification or methodical narrative. The theories and history of translation are always built up in order to produce a certain knowledge as a stable object that can be identified and detected which the translation – event and double bind – opposes and resists.
- **KEYWORDS:** Translation; resistance; theory; history; double bind.

## Referências bibliográficas

- BASSNETT-McGUIRRE, S. *Translation Studies*. London: Methuen, 1980.
- BERMAN, A. *L'épreuve de l'étranger – Culture et traductions dans l'Allemagne romantique*. Paris: Gallimard, 1984.
- DE MAN, P. *A resistência à teoria*. Trad. de Teresa Louro Pérez. Lisboa: Edições 70, 1989.

- DERRIDA, J. LIVING ON: *Border Lines*. Transl. by James Hulbert. In: HARTMAN, G. (Org.) *Deconstruction & Criticism*. New York: The Seabury Press, 1979. p.75-176.
- \_\_\_\_\_. *L'oreille de l'autre*. Montréal: VLB Editeur, 1982.
- \_\_\_\_\_. Des Tours de Babel. In: \_\_\_\_\_. *Difference in Translation*. London: Cornell University Press, 1985. p.209-48.
- \_\_\_\_\_. *Résistances de la psychanalyse*. Paris: Éditions Galilée, 1996.
- STEINER, G. *After Babel* – (Aspects of Language & Translation). New York: Oxford University Press, 1975. (2.ed., 1992).

## **A POESIA A DOIS PASSOS** **(sobre os *Anagramas*, de Ferdinand de Saussure)**

Marcos Antônio SISCAR<sup>1</sup>

- **RESUMO:** Propomos neste trabalho uma análise dos *Cadernos de Anagramas*, de Ferdinand de Saussure, estabelecendo um contraponto entre o tipo de abordagem usado pelo autor em seu estudo sobre a poesia latina e a concepção do método sincrônico de análise surgida de seu *Curso de lingüística geral*. As dificuldades na constituição das hipóteses e na organização metodológica do texto dos *Anagramas* revelam uma angustiante reflexão sobre a natureza da língua, e da língua poética de maneira especial. Como atividade contemporânea à do *Curso*, o reconhecimento dessas perplexidades pode ser colocado em paralelo com a tentativa de resguardo da transcendência da língua enquanto sistema de valores, apontando para a necessidade de se pensar as tensões constitutivas do saber.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Saussure; anagramas; sincronia; poética; intertextualidade.

... é tão interessante saber como "Messieurs!" ("senhores!", em francês) repetido várias vezes em seguida em um discurso é idêntico a ele mesmo, quanto saber porque "pas" ["não", em francês] (negação) é idêntico a "pas" ["passo", em francês] (substantivo) ... O segundo problema com efeito é somente um prolongamento e uma complicação do primeiro. (Saussure, 1964, p.250)

Eis algo que me escapa, eu admito, completamente. Não vejo outra coisa a fazer senão apresentar o enigma tal como ele se oferece. (Saussure, apud Starobinski, 1971, p.135)<sup>2</sup>

---

1 Departamento de Teoria Lingüística e Literária - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - UNESP - 15054-000 - São José do Rio Preto - SP.

2 Todas as citações, inclusive as de Saussure, são traduzidas pelo autor.

Nos comentários que acompanham a publicação dos chamados *Anagramas*, Starobinski sugere que as dificuldades que Saussure aí encontra teriam indicado o caminho que o trabalho do lingüista tomaria posteriormente, no *Curso de lingüística geral*. A hipótese parece verossímil, mas a história dos *Anagramas* não nos interessa somente como um obstáculo vencido na educação científica de Ferdinand de Saussure. É importante não se esquecer de que boa parte de ambos os trabalhos foram desenvolvidos durante a mesma época. A grande quantidade de cadernos que Saussure preencheu com seus estudos sobre os anagramas (1906-1909) constitui sem dúvida uma atividade ao menos parcialmente paralela em relação à dos seus cursos (1907-1911), que dariam origem à obra de referência de toda a Lingüística moderna. Esses textos, e sobretudo (dadas as suas particularidades) os manuscritos dos *Anagramas*, mostram-nos, pelas questões que se colocam, pelas suas próprias incertezas, uma interrogação importante em relação ao problema da sincronia, noção fundamental para o estudo do sistema interno das línguas desenvolvido pelo saussureanismo.

Os problemas surgidos nos *Anagramas* instauram uma perplexidade que alcança a própria opção metodológica da obra de Saussure. Ainda que em seus manuscritos o lingüista tente dar ao trabalho uma orientação sincrônica, isto é, baseada na descrição das relações de valores em um certo *corpus* de linguagem, podemos dizer que esse estudo tem a particularidade de acentuar o caráter incontornável do problema da temporalidade dentro do estudo do sistema. A história dos *Anagramas* nos interessa como a história de uma confrontação do método com seus próprios limites. O tom dos *Anagramas* funciona assim como uma espécie de contraponto àquele do *Curso*. Como veremos, a tentativa de descrição de um mecanismo anagramático equilibrado acaba colocando o problema da arbitrariedade de sua própria construção, uma vez que recorre a instâncias que a excedem. É a própria tentativa de cercar a regra de cuidados que acelera a ruptura com a estabilidade de um "sistema de puros valores".

A questão que colocamos ao texto de Saussure é a desse conflito, cujas consequências impõem uma duplicidade incômoda ao estudo da questão estética a que aludem os *Anagramas*. Se a descoberta dos *Anagramas* representou para muitos uma "segunda revolução saussureana", na época áurea do Estruturalismo; ela continua ainda hoje a propor uma reflexão complexa mas fecunda à teoria da literatura.

## O enxadrista inconsciente

Voltemos por um instante ao enxadrista imaginado por Saussure no *Curso* (1964, p.125 ss.) com o objetivo de explicar o funcionamento do sistema da língua e a passagem de uma sincronia a uma outra sincronia. Cada estado do jogo corresponde a um estado de língua e cada mudança, cada peça que se movimenta, redistribui todo o sistema fundando um outro estado, uma sincronia diferente. O movimento da peça, para Saussure, é um fato absolutamente independente dos dois estados, e ele deixa bem claro que o que lhe interessa são os estados de língua e não os movimentos das peças.

Esta situação é imaginada em uma escala social do idioma, em um espaço preciso de tempo (recorte que já nos coloca problemas profundos, como o da decisão preliminar quanto ao ritmo de mudança). Às vezes, neste idioma, a mudança de uma peça alteraria todo o jogo de valores, cuja relação interna deveria ser assim completamente redefinida. O sistema muda mas a sistematicidade do sistema permanece. A questão que se impõe parece ser, sobretudo, a seguinte: como podemos exprimir a totalidade deste sistema se o lugar a partir do qual nos exprimimos se situa necessariamente no interior de seu organismo?

Para Saussure, como se sabe, a *fala*, ato individual de linguagem produzido segundo as possibilidades da *língua*, se liga inextricavelmente a esta última. Dentro de um determinado estado de língua, toda ocorrência da fala está prevista pelas regras que lhe são impostas. A aceitação dessas regras não depende de nós, pois a língua nos é legada, nós a herdamos a cada instante, como a uma lei. Nós nascemos dentro de uma língua, nós vivemos no interior de suas possibilidades. Toda liberdade a ser contraposta a esta espécie de prisão está fadada ao fracasso uma vez que também está prevista. Dessa forma, ela não pode ser definida propriamente como uma liberdade, pois confirma e aprofunda a lei já instalada.

De que maneira conceber que o enxadrista, cativo das dimensões estreitas do jogo presente, possa, em um ato de liberdade radical, mudar o sistema pelo deslocamento de uma peça? Em outras palavras, como ir além das possibilidades limitadas da língua para criar outras *possibilidades*? De que maneira alcançar o exterior se somos sempre prisioneiros do interior? De que maneira explicar que a língua muda por meio da ocorrência de nossa *fala*, mas que essa mudança não depende

de nossa vontade? Na verdade, a relação entre as peças só pode ser mudada, como veremos, por um ato radicalmente arbitrário, que é o momento em que o enxadrista está *fora de si*, se assim se pode dizer.

A mudança é um problema que Saussure não se propõe a tratar, um problema que não lhe interessa. Efetivamente, é um problema de difícil solução, que traz a instabilidade, e que Saussure deixará, no caso, entre parênteses.

O enxadrista é o ator da mudança, mas para que a simbologia do jogo possa se adequar à tese geral, devemos imaginar, diz Saussure, um enxadrista "inconsciente" ou "ininteligente", pois a língua, diferentemente do enxadrista, não teria a "intenção" da mudança. Podemos dizer que, por um breve momento, a língua não é mais uma prisão, ela se abriu e esta fresta é para ela fundamentalmente estranha. Existe, portanto, uma possibilidade de que a língua saia de si mesma e, tendo de si uma visão panorâmica, coloque aí o seu dedo criador. A mudança é a própria imagem da criação divina, daquilo que deve pré-existir a si mesmo para poder se criar, que deve conhecer todas suas possibilidades para propor-se uma outra, desconhecida de si mesma. Não deixa de ser revelador para a ciência linguística que esta possibilidade divina de mudança seja da ordem da inconsciência, da cegueira.

Se a existência das regras do jogo é, para Saussure, indiscutível (regras que explicariam as "leis" das mudanças da língua no tempo), uma força *inconsciente* escapa, por definição, a toda regra. A idéia da regra é fundada na capacidade que tem uma consciência de identificá-la. Assim, a força inconsciente faz que a mudança linguística escape a uma simples confirmação das leis de uma gramática atemporal (que teria previsto todos os movimentos de um idioma), para colocar-se como agente de uma transformação efetiva sem objetivo fixado *a priori*. Toda metamorfose faz que a "coerência" das mudanças da língua só possa ser estabelecida *a posteriori*. Uma consequência dessa reivindicação dupla, do confinamento ao interior e da necessidade do abandono das regras internas, se impõe: a de que o sistema presente interior não é inteiramente acessível ou estável, e portanto não pode ser descrito como tal. Para ter uma visão geral da língua, seria preciso abandonar o ponto de vista interno, finito, do universo da fala, isto é, seria preciso abandonar a própria língua, já que ela é condição de possibilidade da fala. Em resumo, estamos diante do impasse, do paradoxo, de uma situação sem saída ou, mais especificamente, marcada pela duplicidade.

Podemos dizer que o sistema nos escapa incessantemente. O estado presente equilibrado deste sistema, sua totalidade, é somente uma *abstração*, ainda que Saussure se oponha a esta idéia (1964, p. 31), de fato extremamente perigosa quando aplicada ao *objeto* de uma ciência. Consequentemente, a língua não é completamente “social” e “concreta”, ainda que ela suponha uma dimensão pragmática, e não é completamente “homogênea” ainda que suponha uma determinada herança, uma determinada continuidade.

Esses problemas são essenciais para a questão dos *Anagramas*, pois nos colocam a necessidade de interrogarmos a herança que se dá como tema oculto sob a superfície do poema. As hipóteses que acabamos de expor de forma sumária nos permitirão abordar por um certo ângulo a questão da intertextualidade. O processo anagramático indica uma relação específica à lei da língua, ao diálogo do discurso teórico com a instância transcendente, abstrata, determinante, da lei. Perturbada pelo elemento diacrônico que permitiria o acesso a esta lei, a compreensão do sistema sincrônico escapa a si mesma uma vez que supõe uma certa “inconsciência”. Seu sentido se localiza sempre no passado ou no futuro, como herança ou como promessa.

## **A língua do poema**

Pode-se dizer que a lei do anagrama, ou “paragrama”, ou “hipograma”, enfim, a lei do texto sob o texto, é a lei da *língua*. Seja tomada como segredo oculto, seja como combinação formal verificável, a lei do anagrama é sempre uma lei, herdada portanto e que implica uma certa temporalidade. Aí reside a dificuldade para uma pesquisa que não pode evitar o afrontamento com a questão da sua própria interferência no tecido da linguagem. Para resgatar o texto oculto ou latente, ela deveria necessariamente preceder seu próprio segredo, idealmente anular-se. Analogamente, podemos dizer que toda interpelação da tradição *sob* (*antes de*) a superfície de um texto procede a uma inversão do tempo: para ser dita, a tradição ou a lei, suportes do passado sobre o qual o poeta escreve, supõe um futuro: para que exista, a tradição é a cada passo modificada, revisável e revisada pela leitura. Se aquilo que se dá por antecipação, aquilo sobre o que se constrói o discurso, e que é modificado por ele, pode ser chamado língua, nome, é preciso lembrar que a leitura retoma e reelabora necessariamente esta herança.

Ora, a dificuldade desses problemas preliminares não parece oferecer um obstáculo para Saussure que, em seu estudo sobre os anagramas, procura dar um caráter sistemático à pesquisa no sentido de configurá-la como ciência e não permitir que, de sob o rigor do seu método, escapem conotações de uma especulação “paracientífica”. A tentativa inicial de construir um sistema é claramente colocada em evidência e esta opção pela sincronia se exprime na própria recomposição do hipograma. A organização das letras que o compõem dispensa muitas vezes a exigência seqüencial, linear (e portanto temporal), que têm na forma normal da palavra: Saussure faz assim abstração da consecutividade, ligada à diacronia (Arrivé, 1991, p.223). Essa licença teórica indica a solução sincrônica que ele privilegia no *Curso*.

Não obstante, podemos encontrar no estudo dos anagramas princípios que colocam em questão o acabamento perfeito da sincronia em um edifício teórico. A temporalidade, reveladora de um certo tipo de “cegueira”, retorna pela porta de serviço e desafia as hipóteses estabelecidas. As implicações desse problema causam uma impressão tão forte nos manuscritos de Saussure que Starobinski chega a supor que a via sincrônica privilegiada no *Curso* explica-se tendo em vista as dificuldades encontradas por Saussure no universo da prosa da lenda germânica ou no da poesia latina.

Mas não deixa de ser curioso o fato de que um método, tendo experimentado suas incoerências, possa *por este mesmo motivo* dar lugar a uma exploração mais geral e menos inquieta. Não se pode deixar de pensar em um contra-senso do ponto de vista científico. O passo dado depois dos *Anagramas* não se sustenta somente em um discurso sistemático, pois é dado a partir da experiência arriscada de uma aporia metodológica.

Para “extrair as leis constitutivas do funcionamento” da linguagem, e da linguagem poética em especial, é preciso ter com efeito alguma *audácia*: para Starobinski (1971, p.12), Saussure demonstrou audácia ao procurar fazer da língua sua *matéria-prima*. Uma audácia que entretanto jamais é recompensada inteiramente e cujo heroísmo metafísico está destinado a bater em retirada diante do campo “ao mesmo tempo livre e regrado” em que opera. É justamente o cálculo das probabilidades no momento da fixação da regra que indica no trabalho de Saussure o retorno da diacronia, colocando em curto-circuito o mecanismo extremamente ordenado da máquina de ler a língua sob o poema.

## O cálculo e a ignorância

A “variação simbólica” que estremece o estudo da lenda se assemelha àquela que desencaminha o cálculo exato da regra dos anagramas. A identidade perdida na diacronia impede a fixação definitiva da regra e sugere um jogo cujas “regras” desafiam na verdade a própria idéia tradicional da regra. A tentativa de fazer do estudo sobre os anagramas uma matriz teórica para o estudo da literatura toca, portanto, necessariamente em uma certa experiência da contradição.

A procura das leis de aparição do hipograma sob o poema é uma procura da identidade do símbolo, desta lei que permanece a mesma de um poema a outro, de uma leitura a outra, que sobrevive a ela. Desta lei que permitiria fixar de uma vez por todas a forma de sobrevivência da *língua* ou da tradição dentro do tecido do poema. Neste sentido, os estudos de Saussure sobre as lendas e sobre a literatura latina têm conseqüências semelhantes e trazem em si todos os problemas que decorrem do fato de se procurar definir (o modo pelo qual se manifesta) a língua, de “interrogar o monstro”, como diz Saussure, sem dúvida e inevitavelmente com “disparos de artilharia [demasiadamente] pesada” (Saussure, apud Starobinski, 1971, p.20).

Para Saussure, trata-se, segundo nossa leitura, de uma questão central: aquela que relaciona a atividade do produtor de sentido, linguísta ou poeta, ao fundo da língua ou da cultura. Nesse sentido, a postura teórica dos *Anagramas* deveria nos colocar algumas questões. Dada a arbitrariedade que ameaça a pesquisa, o linguísta não pode deixar de se manifestar sobre o problema da relação com o outro, este outro que a diacronia traz na sua esteira. E é com relação ao outro que podemos entender o problema da *intencionalidade* do processo, isto é, daquilo que poderia decidir definitivamente a verdade do sistema, ao interrogá-lo em sua origem; que permitiria julgar o grau, maior ou menor, de arbitrariedade a que a leitura está sujeita. Toda leitura anagramática arca efetivamente com um certo caráter arbitrário, permitindo que diversas combinações (talvez infinitas: é o que teme Saussure...) sejam possíveis no mesmo fragmento de um texto.

Na esperança de resolver definitivamente o problema, Saussure chega a enviar uma carta a um autor de versos em latim, na qual ele o interroga a respeito de uma virtual intencionalidade do processo anagramático. Mas do autor, inicialmente disposto a colaborar, jamais recebe uma resposta. Se essa forma de solução do problema pode pare-

cer ingênua do ponto de vista da teoria literária contemporânea (graças, entre outras coisas, à própria lingüística saussureana!), o fato nos mostra mais claramente o tipo de inquietude que perturbava o analista. O problema da intenção do autor no processo anagramático está ligado à diacronia não só porque o autor pode estar morto ou renunciar a toda forma de paternidade de sua obra, mas porque a teoria se defronta invariavelmente à necessidade de apresentar, de tornar presente, a história ou o relato de uma gênese. A teoria tem também uma dimensão narrativa que é importante considerar.

Para controlar esta lei do acaso, “deplorável” segundo Saussure, seria necessário, antes de qualquer conclusão teórica, um cálculo das probabilidades que permitisse estabelecer a distância que separa a teoria de um perfeito domínio do princípio da necessidade. Aí está a “base de tudo”:

A materialidade do fato pode ser atribuída ao acaso? ... – tal é o problema direto que aceitamos e o objeto propriamente dito do livro, pois esta discussão sobre as chances torna-se a inelutável base de tudo. (Saussure, apud Starobinski, 1971, p.133)

Preocupado com o grau de arbitrariedade que começa a perceber em suas hipóteses, ainda que aumente o rigor das leis e as torne cada vez mais estritas, Saussure “aceita” o fato de que é somente por meio desse cálculo que poderíamos tentar evitar, por um lado, descobrir um subtexto demasiado “forte” (demasiado “banal”, noção que seria necessário esclarecer) e, por outro lado, evitar perder a regra descoberta em meio à vaga de exceções que o acaso pode produzir. O problema é claramente colocado:

Quando um 1º anagrama aparece, é como se a luz tivesse sido feita. Depois quando percebemos que é possível juntar a ele um 2º, um 3º, um 4º, não só nossas dúvidas permanecem como, além do mais, começamos a desconfiar até mesmo do primeiro: pois nos perguntamos se afinal de contas não poderíamos encontrar todas as palavras possíveis em cada um dos textos, ou até que ponto aquelas que se haviam oferecido sem que as procurássemos estão mesmo asseguradas por garantias características, e implicam uma soma maior de coincidências que as da primeira palavra que chega, ou daquela a que não dávamos atenção. *Estamos a dois passos [à deux pas] do cálculo das probabilidades como recurso final*, mas como o cálculo, no caso, desafiaria as forças dos próprios matemáticos, *a verdadeira pedra de toque está em se recorrer ao que dirá o instinto de uma segunda pessoa não informada, e por isso mesmo em melhor posição para julgar*. Eu não quis esconder de vocês a razão de dúvidas provinda da superabundância que se oferece em matéria de anagramas. (Saussure, apud Starobinski, 1971, p.132, grifos meus)

Para Saussure (apud Starobinski, 1971, p.128) a solução definitiva, mas virtual, do problema dependeria de um cálculo do "grau", da "probabilidade", que Starobinski procura sintetizar de forma diferente quando propõe, em seus comentários, a noção de "pertinência". Para Starobinski, seria mais adequado pensar em uma adequação e não em uma verdade. Mas o próprio Saussure não crê na existência de uma fórmula que permita medir a pertinência de uma possibilidade. Esta aritmética desafia os matemáticos, pois ela não pode ser estritamente da ordem da ciência. De fato, podemos dizer que ela vai além da ciência sem excluí-la.

A evidência ou a pertinência podem abolir o acaso? Não, se o cálculo dessas regulações ou desse contrato é sempre, antes de mais nada, o cálculo de um pensamento em ação, isto é, em *fala*, que não pode atravessar de forma estável e repetida a distância (por vezes aparentemente curta) entre o bom senso de uma pessoa e o bom senso de outra, entre uma intenção (poética) e uma outra intenção (teórica) – ou no interior de cada uma dessas sincronias. Somos continuamente levados a recorrer ao cálculo, *cálculo* (sentido aritmético da *ratio* latina) que é a própria teoria, a evocá-la como "recurso final" e resposta tranqüilizadora contra a dispersão. Estamos sempre "a dois passos [*à deux pas*] do cálculo", muito próximos; ou em um cálculo "*à deux pas*", de duas negações: nem exato nem contornável.

A dança dos números deve ser aqui um "*pas de deux*" para ter alguma chance. Assim, se a pertinência da regra dos anagramas, segundo Saussure, depende de uma matemática, impotente neste caso, ela deve recorrer finalmente à "verdadeira pedra de toque": o *instinto* de uma "segunda pessoa não informada, e *por isso mesmo* em melhor posição para julgar". O segundo elemento que toma parte na solução geral do problema é portanto aquele que julga algo que não conhece e sobre o qual não está informado, isto é, o exato contrário do juiz, do sábio, do homem de ciência: o ignorante. Ainda aqui, é a figura do enxadrista inconsciente, de alguém que está fora do jogo, que retorna como último recurso de Saussure para explicar a passagem de um equilíbrio a outro, do estado da intenção do autor a um outro estado, amputado do primeiro. Ainda aqui, é a falta de ciência que retorna para garantir a verdade ou a validade da teoria.

É somente essa associação com o contrário do saber, da mestria, do possível, que pode apoiar a regra no momento em que esta ainda crê poder reencontrar um equilíbrio. Uma vez que o juiz só pode dar

seu veredito se estiver efetivamente *informado* daquilo sobre o que ele deve deliberar, uma vez que este recurso de "ininteligência" é de natureza fundamentalmente diversa do saber, toda conclusão é sempre adiada e a regra torna-se de fato uma eterna hipótese. Aquilo que inicialmente parecia ser da ordem de um princípio poético consciente não pode deixar de ser associado por Saussure a uma "segunda natureza", entenda-se: aquilo que está tão próximo de nós que se torna distante, independente de nossa ciência. Por um instante, a evidência parece ser equivalente ao insondável. O estudo dessa contraditória *tecnicidade natural* exigiria talvez, além do matemático, o psicanalista. Ou o lingüista. Mas este último, no caso, pressente o abismo do enigma.

## **A aritmética do ímpar**

Esta desconfiança está ligada a um pressuposto fundamental para o projeto do lingüista: a possibilidade da identidade. Uma de suas ilustrações mais interessantes, nos *Anagramas*, encontra-se no comentário sobre o número "par", esta que é a tentativa de *cálculo* mais ousada do trabalho de Saussure. A descoberta da regra da paridade sustenta provisoriamente o sonho de contato com a divindade, oportunamente associada ao estudo da língua e suas proporções. "NUMERO DEUS PARI GAUDET", escrevia Saussure, em maiúsculas, em um de seus cadernos. Deus se regozija com o número par. Para Saussure, a *couplaison*, isto é, o emparelhamento, ou acoplamento (lei geral da iteração de vogais ou de consoantes no poema, cujo número total seria sempre par), representa a própria lei do anagrama, a lei que funda a identidade, que opera o cálculo exato cujo resto é igual a zero (Saussure, apud Starobinski, 1971, p.22), isto é, a operação perfeita.

Ora, Saussure admite (apud Starobinski, 1971, p.26), a regra não exclui problemas de contagem "porque *par* ou *ímpar* depende de uma *única unidade*, e de um único erro na intenção do versificador". E eis que voltamos ao velho problema: ainda que a regra tenha alguma chance de ser aplicada, a sua justificação é, em última instância, colocada na conta da "intenção do versificador". De fato, não se trata unicamente da eventualidade de um erro localizado, mas do problema intrínseco à lógica de relação diferida que é a do par, de toda leitura e de toda auto-leitura que a escritura supõe. A lei do emparelhamento é assim uma lei que se coloca em dúvida obliquamente, por meio do risco de uma impossibilidade de totalização.

Uma imperfeição ameaça continuamente o cálculo, já que tem como condição a necessidade de um suplemento; o *resto* não contabilizável de um verso deve poder transbordar e encontrar no verso seguinte seu parceiro, e este outro verso deve poder transbordar por sua vez, e assim por diante:

Não nos cansamos de repetir que a certeza e o valor desta lei [do emparelhamento] repousa antes de tudo ou até mesmo inteiramente, segundo nossa apreciação, no fato da *compensação logo no verso seguinte*, e desapareceria em grande parte sem esta lei subsidiária e protetora (Saussure, apud Starobinski, 1971, grifos do autor, p 26)

A validade do princípio do emparelhamento, portanto, só pode existir pela concessão à "compensação", ao transbordamento de um resto. Isto implica que, à procura de sua identidade, a lei do verso (e por que não a do poema...) seja colocada em suspenso à espera de outro verso (ou poema, ou leitura...), que a confirmaria, mas que permaneceria em suspenso, por sua vez, na dependência do outro. Esta duplicação, aliás, só é possível tendo em vista a propriedade que tem o par de ser *duplo*, de se desdobrar.

Assim, à procura de seu par, o ímpar (visto, afinal, como um par incompleto) é uma espécie de albergue onde a análise se instala durante a noite de um verso, mas que abandona em seguida para prosseguir a sua busca, de uma sílaba a outra, de uma palavra a outra, de um verso a outro. Toda a complexidade e a dificuldade das contas de Saussure não impede a derrocada de seu cálculo, isto é, a eventualidade sempre ameaçadora do ímpar. Negativo da lógica reiterativa do número par, o ímpar implica uma certa instabilidade na procura da identidade. Aliás, Verlaine tinha suas razões para colocá-lo ao lado da música e não da aritmética.

Se imaginarmos que o transbordamento é necessário não somente de um verso a outro, como propõe Saussure, mas também de um poema a outro, de uma obra a outra, de uma literatura a outra, de um original a sua tradução, do objeto a sua ciência, em resumo, de toda relação a uma alteridade, teríamos que a distância da teoria em relação à lei poética provém da própria natureza do par, de poder ser dobrado em dois, e que toda paridade depende sempre de uma cumplicidade com o ímpar, seu outro. Colocando o controle desse transbordamento na conta da mestria ou da intenção consciente do autor em plena posseção de si mesmo, Saussure torna improvável o cálculo definitivo da lei do anagrama.

Naturalmente, sendo resultado de um certo cálculo, o ímpar, além de se ligar à música, liga-se também de forma indiscutível à aritmética. Mas é justamente essa ligação aporética ao seu contrário que faz do cálculo uma experiência que não se esgota inteiramente em nenhum dos dois tipos de posição. A apona segue, desta forma, um ritmo de dois passos (*à deux pas*), duas negações. A busca do par não pode deixar de se defrontar com este jogo duplo que faz do encontro de cada “contra-vogal”, de cada *segunda* pessoa, não informada, o início de um jogo e não a confirmação pura e simples de suas regras. Porque se tudo fosse inteiramente explicável no poema, e “todas as letras [fossem] suprimidas pelo número par” (como quer imaginar Saussure, apud Starobinski, 1971, p. 26), é a própria singularidade da experiência do poema que seria aniquilada pela força do emparelhamento.

Exibindo as angústias de seu autor ante o problema da confirmação científica ou simplesmente mostrando-as sob a sua própria constituição como trabalho cotidiano de pesquisa, o estudo sobre os anagramas nos mostra uma experiência singular de relação com a teoria. É bastante significativo o fato de que essa experiência entre pela porta da poesia.

## O princípio estético

Se o mergulho dos *Anagramas* na babel da *fala* poética faz um contraponto à sistemática do *Curso*, submetendo-o à cadência de uma duplicidade inquietante, podemos notar que a vertigem, ou o delírio que aí se cria acaba confundindo o lingüista, em lugar de lhe dar novos recursos e uma nova curiosidade. Se aceitarmos uma relação de causalidade, como proposta por Starobinski, dentro da obra de Saussure (a dificuldade da diacronia nos *Anagramas* levando diretamente à sincronia do *Curso*), deveríamos dizer que o lingüista renuncia à dificuldade diante do fundo inesgotável da língua que mal se abre na superfície do texto. Efetivamente, Saussure “deplora” a lei que ele encontra no poema:

ela se torna fatalmente, se ela existe, a base – deplorável em sua natureza – mas impossível de ser evitada em seus efeitos, que determinará em quase toda passagem a forma que o autor dá a seu pensamento através de palavras. (Saussure, apud Starobinski, 1971, p. 134)

A esta mesma lei, Mallarmé (para quem "todo pensamento emite um lance de dados", renunciando com isso a abolir o acaso) dá o nome de "logro fecundo" "É a diferença entre o poeta e o linguista", propõe Michel Deguy (1969, p 25)

O linguista, no caso Saussure, evita generalizar suas conclusões sobre o verso saturniano e sobre a poesia latina, como lembra Starobinski. Evita propor noções que possam ser aplicáveis a toda poesia. Aparentemente, Saussure procura uma lei provisória e não a essência da poesia. Mas de uma à outra há somente um passo, ou dois. Efetivamente, os *Anagramas* deixam entrever uma relação direta entre a questão que é aí tratada e uma teoria poética ou, mais genericamente, uma teoria da literatura. Poderíamos dizer que a reflexão sobre o particular impõe ou implica um comprometimento com a generalidade. Mas, para não impormos ao texto de Saussure mais violência do que já lhe impomos respeitando-o, partamos de suas afirmações. Esta relação do estudo particular com uma teoria poética geral parece tornar-se necessária quando Saussure se interroga, na "Nota sobre um ou dois pontos gerais", sobre o problema da origem do princípio do anagrama. Para Saussure, o dispositivo anagramático sena da mesma natureza do da rima ou da metrificacão, com a diferença de que o anagrama não tem em toda tradiçãõ poética, segundo afirma, nenhuma teorizaçãõ ou testemunho que permitisse justificar sua "pertinência". Saussure parece surpreso com o fato de que um princípio tão banal (e justamente por esse motivo, pensa) tenha sido ignorado por escritores que faziam dele um uso tão intenso.

O princípio do texto sob o texto está visceralmente ligado à questão poética qualquer que seja a origem (religiosa ou não) desse princípio, e qualquer que seja sua *posição* em relação ao princípio poético enquanto tal (anterior a este princípio ou incorporado a ele) (Saussure, apud Starobinski, 1971, p 60). Saussure (apud Starobinski, 1971, p 125) não crê que seja necessário resolver de uma vez por todas a questão da "finalidade" [*but*] e da "função" [*rôle*] do anagrama na poesia. O anagrama tem uma "função" poética, uma vez instituído, podendo variar de acordo com as épocas, ou tem uma "finalidade" poética, isto é, estaria *desde o princípio* ligado a uma essência poética, contemporâneo do ato de sua fundação, fundador da poeticidade?

De acordo com nossa escolha, seja pela primeira possibilidade seja pela segunda, optamos ou por um princípio geral e de ordem estética, que dá origem ao fato particular do anagrama, ou ao contrário optamos pelo anagrama que engendra o princípio estético (Saussure, apud Starobinski, 1971, p 126)

Saussure não vê necessidade de se resolver a questão. O anagrama é, segundo ele, um “hábito poético” que as épocas utilizam e interpretam à sua maneira, ou, alternativamente, o ponto de partida da poesia enquanto tal. Com efeito, não podemos nos decidir entre o relativismo histórico e a especulação sobre a origem, pois quando supomos uma época histórica bem delimitada, supomos igualmente um ponto de origem a partir do qual a função, que não o era, torna-se poética de uma maneira ou de outra, a questão da “função”, da mesma forma que a construção de um sistema desligado da referência externa, como a *língua*, supõe um movimento originário e, com ele, todo o problema teleológico da “finalidade”. Em resumo, a função contém sempre uma finalidade. Retomando a questão do sistema, podemos dizer que essa finalidade, ligada a uma essência poética, é a cada instante singular e não pode ser controlada e estabilizada pela generalidade de base de toda teoria. Enquanto proposição teórica, o “hábito” poético do anagrama, bem como o princípio poético enquanto tal, continua preso a uma cegueira originária. Trata-se, ainda nesse caso, de uma lei que é da ordem da “abstração”.

O analista da linguagem decide não se decidir. De certa forma, é o próprio discurso teórico que entra em contato com sua fragilidade *histórica* pois, de fato, ao decidir, ele “corre o risco de se enganar”. Mas será possível eliminar simplesmente o risco, as vicissitudes da história? Será possível separar o curso da história ou a historicidade do discurso do evento imprevisível? Várias perguntas caberiam aqui: com quais argumentos um discurso reivindica a autoridade de falar em nome de sua “época”? Sob que condições ele pode dar ou engajar sua palavra (*parole*), sua *fala*, como uma lei, mesmo provisória? Que fundamentos lhe servem de base para que possa falar a *língua* (*langue*) de sua época, em perfeita “sincronia” com ela?

A situação da teoria anagramática está bem próxima daquela da língua: “a cada instante ... uma instituição atual e um produto do passado” (Saussure, 1964, p.24). Mas se o anagrama se liga ao mesmo tempo ao caso particular e à lei, quais são as chances de uma teoria intertextual da literatura ser realizável como teoria e utilizável como método? Preocupada antes de mais nada com o funcionamento de um sistema presente, e por isso renunciando a especular sobre um absoluto poético, a teoria da poesia de Saussure supõe no entanto esse absoluto e o reafirma em seu próprio relativismo. Não podemos, de fato, resolver a questão: a “função” não se separa da “finalidade” pois a pri-

meira supõe a segunda. Fundando o poético ou sendo incorporado a ele, o anagrama para Saussure continua ligado a um certo *princípio* poético. Mas, como a "lei", visível unicamente por meio da fatualidade que a transforma, a teoria do poema se liga perigosamente à sua própria enunciação.

## A poesia por vir

Que teoria poética elaborar a partir do estudo sobre os anagramas? O teórico que escava na mina do poema para encontrar o texto oculto enfrenta a resistência de base que oferece a linguagem ante o projeto de universalização de um saber. O pensamento não pode eximir-se do afrontamento a essa resistência e não pode, tampouco, decretar a impossibilidade do conhecimento, sob pena de adotar a mesma lógica, tomando-a pelo avesso e radicalizando os efeitos de uma mesma concepção empobrecedora da linguagem.

Ora, se a lei é intangível *enquanto tal*, ela não cessa de se oferecer a quem a procura; ela não cessa de apresentar o enigma do universal como eclosão da singularidade. A poesia fala à intuição do pesquisador, a língua o chama, e a lei desta sua língua pode às vezes parecer evidente, banal, próxima. A poesia talvez esteja sempre a dois passos [pas], a duas negações, sem [pas de] autonomia e sem [pas de] desapaixão. Sempre muito próxima, num futuro próximo, o por-vir, o passo decisivo é sempre um passo para *além* de si mesmo e portanto um passo que está sempre aquém de seu objetivo. A dificuldade de controle que podemos ter sobre a definição do poético está no centro da teoria saussureana da literatura, que não julga ser "indispensável" (que não pode) se decidir.

Este paradoxo constitui um problema com que a crítica se defronta cedo ou tarde na relação com seu próprio discurso. Se o elemento de desequilíbrio faz parte do seu próprio centro, a sua primeira tarefa é a de refletir sobre seu estatuto de ciência e sobre sua relação a esta lei ambígua que é a do poema. Uma das tarefas da Linguística, para Saussure (1964, p.20), é justamente "delimitar-se e definir-se", isto é, refletir sobre seus limites. Saussure, no estudo sobre os anagramas, faz essa necessária volta sobre si mesmo e experimenta o perigo de ir além. Em lugar de garantir-nos uma via tranqüila para o deciframento do enigma, ele prefere apresentá-lo tal qual, em sua forma indecível.

A diferença dos *Anagramas* em relação ao *Curso* talvez seja uma diferença de *tom*, isto é, uma diferença na forma com que o texto apresenta sua relação tensa com o objeto de pesquisa, na forma com que ele se coloca frente à evidência inexplicável da língua. O "delírio" dos *Anagramas*, sua audácia, suas confissões, seu andamento de projeto, parece colocar em questão a artilharia teórica do *Curso*. Sua estrutura de caderno de notas, espécie de diário, lhe dá uma dimensão temporal e uma entonação que o aproxima da obra, isto é, do relato e da experiência de um evento único.

Se ante a dificuldade de um corte teórico definitivo, Saussure mantém a "fé" em sua pesquisa, ele aceita com isso a continuidade do conflito com a atração que o guia, ainda que para tê-la sempre em perspectiva. Para Saussure (apud Starobinski, 1971, p. 134), o princípio do hipograma é em si "incontestável". Ora, diz Deguy (1969, p. 22),

o que é esta obstinação dirigida a uma tal lei senão a atração que responde ao chamado (em um jogo de eco sem "causa" original) do sem-fundo do rumor inerte a língua, chamado da infimidade inerente à língua auscultada por ela mesma, em seu jogo mais necessário e gratuito

O linguista, como o poeta, é atraído pela promessa da língua de revelar seu segredo. Saussure (apud Starobinski, 1971, p. 134) responde a esta promessa porque tem fé na linguística ou na poética do futuro. "Eu respondo com uma certa confiança, remetendo-me ao futuro", pois para o cientista pode chegar o tempo em que o "magro esqueleto do código" aparecerá com um brilho de perfeita constituição, o tempo em que o segredo terá sido revelado. Diferentemente do poeta, cuja obra nasce no contato com o adiamento incessante da promessa, o homem de ciência trabalha na expectativa de que a diferença em questão seja eliminada. Mas como toda identidade engendra necessariamente uma diferença, a postura que lhe resta é a expectativa ou a crença. Saussure responde ao "enigma" unicamente com sua "fé" (Saussure, apud Starobinski, 1971, p. 138), crença sem garantias, ele volta-se para o futuro, para aquilo que deve ainda acontecer e que, pelo intrínseco adiamento de sua presença, continua sempre por vir.

Talvez seja essa a suspeita que faz com que o texto de Saussure volte atrás, constantemente, nos passos de sua argumentação. O cálculo da transcendência do poema se complica cada vez que tenta traduzir o murmúrio indefinido, e este permanece secreto sob a carapaça fatal de cada poema e de cada análise. Este estranho cálculo mostra

que a distância a percorrer permanece irreduzível, apesar de parecer tão pequena, a dois passos da própria enunciação. De certa forma, o texto de Saussure não cessa de questionar a validade de seu método ao mesmo tempo em que o coloca em prática, fazendo do “método” uma espécie de problematização do método. Retorno a passos unicamente esboçados.

Retornando ainda uma vez aos passos de Saussure, a seu texto como obra de linguagem (ela mesma calcada em seus próprios subtextos), poderíamos dizer que a poesia está próxima da idéia de um caminhar sem finalidade (de uma certa *flânerie*, já reivindicada pela poesia). Nesta caminhada, cada *passo* (pas) para frente supõe, em seu próprio movimento, um certo recuo, uma contração, sua *negação* (pas). E esse é o preço de sua existência. É o caso do discurso de Saussure mas também de todo comentário sobre ele: de volta aos passos de Saussure, e antes de qualquer conclusão, seria preciso reconhecer a distância irreduzível pressuposta pela evidência de suas pegadas. É o que resta, esta reciprocidade sem provas.

Saint-Denis, agosto de 1993.

SISCAR, M. A. Two steps from Poetry (on the *Anagrammes* by Ferdinand de Saussure). *Alfa* (São Paulo), v.41, p.169-186, 1997.

- **ABSTRACT:** *This paper presents an analysis of the Cahiers des Anagrammes by Ferdinand Saussure, focusing on a counterpoint between the approach used by the author in his study on Latin poetry and the conception of the synchronic method of analysis suggested in his Cours de linguistique générale. The difficulties in the elaboration of hypotheses and in the methodological organization of the anagrams disclose a narrowing reflection on the nature of language, particularly the poetical language. As an activity contemporary to the Cours, the acknowledgement of those perplexities can be paralleled by the attempt to shield the transcendence of language as a system of values suggesting the necessity to ponder over constitutive tensions of knowledge.*
- **KEYWORDS:** *Saussure; anagrams; synchrony; poetics; intertextuality.*

## Referências bibliográficas

- ARRIVÉ, M. "Saussure et la littérature". In: *Le Langage comme défi (Les Cahiers de Paris VIII)*. Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes, 1991.
- DEGUY, M. "La folie de Saussure". *Critique (Paris)*, n.260, p.22-5, 1969.

- SAUSSURE, F. *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot, 1964.
- STAROBINSKI, J. *Les mots sous les mots: les anagrammes de Ferdinand de Saussure*. Paris: Gallimard, 1971.

### **Bibliografia consultada**

- BAETENS, J. Postérité littéraire des *Anagrammes*. *Poétique*, n.66, p.217-33, 1986.
- DERRIDA, J. *De la grammatologie*. Paris: Editions de Minuit, 1967.
- DOSSE, F. "La coupure saussurienne". In: *Histoire du structuralisme – I*. Paris: Découverte, 1991.
- LOPES, E. A intertextualidade na teoria anagramática de Saussure. *Revista de Letras (São Paulo)*, v.31, p.1-9, 1991.

# **ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: ESTILOS DISCURSIVOS E ESTRUTURAS DE PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁTICA RENOVADA**

Maria Helena VIEIRA-ABRAHÃO<sup>1</sup>

- **RESUMO:** Este trabalho apresenta os estilos discursivos e as estruturas de participação presentes na construção da interação de sala de aula por professor de inglês envolvido em processo de renovação pedagógica.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Estilos discursivos; alinhamentos; processos interpretativos; estruturas de participação; interação; formação continuada; ensino de inglês.

## **Introdução**

Atuando por dois anos consecutivos como coordenadora de Projeto de Educação Continuada envolvendo professores de inglês de primeiro e segundo graus da rede pública estadual, pudemos constatar que, na tentativa de construir uma prática renovada, os professores envolvidos refletem uma tensão constante entre o desejo de renovar e a força da abordagem que teria marcado sua formação e prática pedagógica e um conflito entre as novas concepções de ensino/aprendizagem trazidas pelo professor à sala de aula e fatores contextuais, tais como: dificuldades materiais, expectativas interacionais de professor e alunos e cobranças referentes à aula de língua estrangeira por parte de alunos, colegas, diretor, família e sociedade. Todos estes aspectos parecem sustentar, na construção da interação de sala de aula, a alteração de dois estilos discursivos diferentes: de um lado, um estilo

---

<sup>1</sup> Departamento de Educação – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP – 15054-000 – São José do Rio Preto – SP.

mais formal, característico das abordagens tradicionais de ensino, com o qual se procura preservar o *status* mais elevado do professor com relação aos direitos e obrigações dentro da interação, e por outro lado, um estilo mais informal, proposto pela abordagem comunicativa de ensino, caracterizado por uma menor assimetria entre professor e aluno, por direitos e obrigações iguais com relação à determinação dos tópicos conversacionais, com relação à iniciativa nas tomadas e distribuição dos turnos. Considerando que diferentes projeções de direitos e deveres caracterizam os dois estilos mencionados e resultam em diferentes alinhamentos (Goffman, 1981) e estruturas de participação (Phillips, 1972; Erickson & Schultz, 1981; Schultz, et al., 1982), o estudo destes aspectos torna-se relevante para que se possa melhor compreender os processos interpretativos envolvidos na construção da interação de sala de aula pelo professor em processo de renovação de sua prática. Este trabalho, parte de tese de doutorado com este objeto de estudo (Vieira-Abrahão, 1996), apresenta os estilos discursivos e as estruturas de participação que se fazem presentes nas aulas de uma das professoras de inglês envolvidas no referido projeto.

O conceito estrutura de participação foi utilizado pela primeira vez por Phillips (1972, p.377) *como arranjos estruturais de interação*, ou seja, a organização recíproca de direitos e obrigações na interação social, em estudo da organização cultural das relações sociais nas salas de aulas e nas casas da reserva indígena *Warm Springs*, no centro do estado americano do Oregon. O mesmo conceito foi mais tarde utilizado por Erickson & Schultz (1981), de forma um pouco mais elaborada, sendo associado aos conceitos de papel discursivo e de identidade social, demonstrando que as estruturas de participação não apenas variavam de uma ocasião social para outra, mas também dentro de uma mesma ocasião. Segundo os autores, em termos comunicativos, um papel discursivo é *o conjunto de direitos e obrigações referentes às maneiras de agir e de receber a ação, possuídos por um indivíduo ocupando uma identidade social particular*. Os direitos comunicativos e as obrigações do indivíduo podem mudar de um momento para o outro, uma vez que a identidade social pode também sofrer modificações de um momento para o outro na interação face a face. Estrutura de participação é então definida pelos mesmos autores *como um conjunto completo de direitos e obrigações comunicativas nos papéis de todos os engajados em uma interação em qualquer momento* (1982, p.18), que salientam que, como a identidade social e os papéis comunicativos

dos participantes em um encontro podem mudar de momento para momento com a mudança da situação, assim também pode a estrutura de participação se modificar. A qualidade dinâmica e ativa de redefinição da identidade social, do papel comunicativo e da estrutura de participação de um momento para o outro, é um aspecto essencial da organização social e cultural da produção local na interação face a face.

Em trabalho posterior (Schultz et al., 1982, p.95), o termo estrutura de participação foi associado a esquemas de conhecimento que, por sua vez, retêm expectativas quanto às *tarefas focais a serem desempenhadas, aos direitos e deveres dos participantes no desempenho das tarefas, e à gama de comportamentos considerados apropriados dentro da ocasião comunicativa*. Apesar das elaborações do conceito estrutura de participação pelos autores acima citados, o termo é ainda utilizado para designar basicamente *o conjunto de comportamentos comunicativos na interação face a face, que resultam de duas coisas: a) do papel social dos interactantes, ou seja, do conjunto de comportamentos prescritos (ou esperados de) para cada um, de acordo com a posição que ocupa na estrutura social; b) do alinhamento dos participantes em relação uns aos outros* (Rech, 1992, p.32).

O termo alinhamento (**footing**) foi introduzido por Goffman (1981, p.128) como o alinhamento, a postura, a colocação ou a projeção dos participantes em uma interação. Mudanças na estrutura de participação vêm acompanhadas de alterações de alinhamentos dos participantes com relação uns aos outros, bem como de mudanças de projeção de identidade.

Segundo Erickson & Schultz (1981), a produção de comportamento apropriado de um momento para outro na interação requer conhecer o contexto em que se está e quando estes contextos mudam, assim como saber que comportamento é considerado apropriado em cada um destes contextos. Segundo os autores, *contextos são constituídos pelo que as pessoas estão fazendo, onde e como estão fazendo*, ou como é definido por McDermott (1976, p.27), *as pessoas em uma interação tornam-se contextos umas para as outras*. Com a mudança dos contextos, os relacionamentos de papéis de participantes são redistribuídos para produzirem configurações diferentes de ação conjunta, ou seja, direitos mútuos e obrigações dos interactantes estão sujeitos a sutis reajustes e redistribuições em diferentes configurações de ação integrada.

## **O sujeito de pesquisa e a realidade escolar envolvida**

A professora-sujeito é licenciada por uma universidade pública paulista no ano de 1975 e exerce a função de Professor III efetivo em uma escola estadual de primeiro e segundo graus, próxima ao centro da cidade de médio porte onde foi desenvolvida esta investigação, que atende uma clientela de classe média (curso diurno) e de classe média-baixa (curso noturno). Leciona também em uma escola particular conceituada da localidade. É uma professora experiente e interessada, pois após ter concluído sua graduação, frequentou dois cursos de especialização de 180 horas oferecidos pela mesma universidade, um de Literatura Inglesa, no ano de 1978, e outro de Língua Inglesa, nos anos de 1988 e 1989. Participou também de cursos de menor duração (30 horas) oferecidos pela referida universidade: Ensino de Inglês para o Primeiro Grau – Aspectos Fonéticos, em 1988, e Acentuação e Pronúncia em Língua Inglesa, em 1990. Esta mesma professora frequentou também três congressos da área nos últimos anos, passou dois meses nos Estados Unidos buscando um aprimoramento da língua inglesa e foi aprovada em três concursos para Professor III de inglês.

## **Os estilos discursivos e as estruturas de participação na prática da professora**

Na construção da interação pela professora e alunos, os dados apontam para a alternância de dois quadros interativos. De um lado, o quadro institucional que, segundo Rech (1992, p.47), *é caracterizado por um alinhamento tradicionalmente assumido pelos professores, que é fruto das expectativas institucionais no que se refere ao papel do professor em sala de aula*. Este alinhamento formal aliado à estrutura de participação e à maneira de falar compõe o que Rech (1992) e Dettoni (1995) denominaram estilo formal. De outro lado, o quadro conversacional, em que, ainda segundo Rech, *a projeção de identidade ou de alinhamento e orientação dos participantes em relação uns aos outros é mais simétrica e menos sujeita à troca de turnos estabelecida pelo contexto institucional da escola*. O estilo informal, para Rech, é flexível, para Dettoni, constitui-se na associação do alinhamento informal com estruturas de participação e maneiras de falar. A diferença básica entre

os estilos dos professores, segundo Rech , *não está no poder de controle da situação interacional, pois faz parte do papel do professor este controle. A diferença entre o estilo formal e o informal se encontra na forma de exercer este poder e de implementar as regras interacionais de forma explícita ou de forma implícita, mitigada, projetando maior assimetria ou maior simetria, amenizando a hierarquia de papéis* (Rech, 1992, p.61).

A mesclagem dos quadros institucional e conversacional faz-se presente nas aulas da professora-sujeito, observadas e analisadas, predominando o quadro conversacional, muito embora a professora mantenha-se no centro da interação. O quadro institucional é instaurado em algumas passagens da atividade de ensino-aprendizagem, tanto nas explicações, como para envolver alunos desinteressados, desatentos e pouco participantes, de forma ativa na interação.

### **As configurações**

Na constituição dos quadros, pôde-se detectar a presença das estruturas de participação I, II, III (a e b), IV e V, descritas por Philips (1972, p.377-8) Schultz et al. (1982, p.101-3), Rech (1992, p.54-74) e Dettoni (1995, p.41-56).

#### **Configuração I**

Na tipologia elaborada a partir da análise das estruturas de participação presentes nas interações de sala de aula, consideramos Configuração I o que é assim considerado por Philips, em razão da abrangência de sua caracterização. Segundo a autora, nesta configuração, a professora interage com os alunos. Ela dirige-se a todos ou a um único aluno, na presença dos restantes. Estes podem responder em uníssono ou individualmente, na presença dos colegas. A participação verbal pode ser voluntária ou compulsória. É sempre o professor quem determina se fala com um ou com todos, recebe resposta individual ou em coro, voluntária ou compulsória.

Considerando que nas aulas analisadas, por mais que a professora procure minimizar a assimetria característica do contexto de sala de aula, cabe a ela determinar a estrutura e a direção da interação – o que, segundo Green & Wallat (1981), é próprio do professor em razão da natureza de seu papel –, observa-se a predominância da estrutura I. Porém, ao exercer o controle da situação interacional, a professora pro-

cura fazê-lo com menor grau de formalidade e com menor rigidez no controle dos turnos, como ela própria revelou em sessão de visionamento

*. .eu acho que chamar individualmente os alunos os deixa inibidos (+) principalmente o noturno não sabe mesmo né' (+) não tem base de inglês né' (+) então eu deixo que eles se manifestem espontaneamente (+) eu acho que mesmo aqueles que não sabem inglês eles tentam um palpite se sentindo livres né'(+), agora se eu já escolho (+) eles já ficam receosos de erra e aí não participam*

Parece ser intenção da professora estimular a participação espontânea dos alunos quando cede a eles a palavra conversacional, sem nomeações particulares. Os dados revelam que somente em casos de dispersão, a professora nomeia grupos de alunos ou aluno em particular com o objetivo de envolvê-los de forma mais ativa na interação, conforme ela própria revelou também em sessão de visionamento

*. no início da aula eu fiquei muito no quadro-negro (+) então a turminha do fundo estava muito dispersa (+) tava começando a conversá e aí eu (+) a fui mais para perto deles (+) fui mais para o meio da classe (+) prá podê envolvê os do fundo também (+) uma classe de quarenta e poucos alunos então o professor precisa procurar circular e mostrar pro prá classe que a gente tá interessado em todos e não naquela turminha só que tá pertinho da gente na frente*

Em qualquer contexto, a professora ocupa sempre o papel de organizadora da interação de sala de aula, mas parece haver no primeiro comportamento comunicativo uma certa informalidade nesta organização, o que não ocorre no segundo, em que nomeações são realizadas. Isto levou-nos a subdividir a Configuração I, proposta por Philips, em três outras configurações, Configuração Ia, Configuração Ib, e Configuração Ic, ao incluí-la na tipologia utilizada para este estudo

Na *Configuração Ia*, a professora, falante primária (FP), dirige a palavra à classe como um todo, seus ouvintes primários (OP), esperando que qualquer ouvinte se candidate ao papel de falante primário de forma espontânea. Na ocorrência desta candidatura, a professora passa a exercer o papel de ouvinte primária e os demais alunos de ouvintes secundários (OS), o que pode ser verificado no excerto a seguir

(1) *1P was (+) por acaso THERE WAS ((olha para a classe))*

(2) *quem sabe o que que e esse there was' (+) é um*

- (3) verbo ((ri)) quem se lembra' ((espera um pouquinho))  
 (4) there was (+) esse verbo tem duas formas ó ((dirige-  
 (5) se ao quadro-negro e começa a escrever enquanto  
 (6) fala)) eu tenho THERE WAS e tenho THERE WERE (+)  
 (7) isto aqui no passado (+) ((olha para a classe))  
 (8) (+) vamos ver quem se lembra se eu falar a forma do  
 (9) presente ó ((volta-se para o quadro-negro)) (+)  
 (10) no presente eu tenho THERE IS e tenho THERE ARE  
 (11) ((bate o sinal de entrada)) (+) esta forma está no  
 (12) singular (+) esta está no plural ((a professora olha  
 (13) para a classe esperando que alguém responda a sua  
 (14) pergunta))  
 (15) A: há  
 (16) P: alá ((sorri)) ela falou ((aponta para a aluna e olha  
 (17) para a classe)) ela se lembrou (+) o que que é  
 (18) esse verbo mesmo'  
 (19) A: há..

Pode-se observar nesta passagem da aula que a professora lança a pergunta para a classe como um todo, esperando, pacientemente, que algum aluno se candidate a falante primário e responda (linha 3). Como ninguém se habilita a responder, procura oferecer algumas pistas para facilitar a tarefa (da linha 4 à 14), não oferecendo, no entanto, a resposta à pergunta. Observa-se às linhas 16, 17 e 18, sua reação à fala da aluna, que imediatamente é ratificada como falante primária, e os demais alunos, ouvintes secundários. Observa-se também que a professora mantém um semblante risonho, o que favorece o clima de informalidade.

Na *Configuração Ib*, a professora, falante primária, nomeia grupos de alunos específicos seus ouvintes primários e falantes primários virtuais, ratificando os demais interactantes como ouvintes secundários:

- (1) P: the men drove away in a stolen Ford Cortina ((olha  
 (2) para os alunos de trás e sorri, esperando sua  
 (3) participação))  
 (4) A: os homens fugiram ((aluna da frente responde,  
 (5) professora olha para ela))  
 (6) P: só elas'gostaria de ouvi-los

(7) A: *em um carro roubado*

(8) P: *só elas' gostaria de ouvi-los (+) nenhum rapaz vai*

(9) *participar' ((sorn))...*

Observa-se que ao propor a tarefa para o grupo específico, uma aluna da frente responde por duas vezes (linhas 4 e 7) e não é ratificada de forma alguma pela professora como falante primária. Ao contrário, ao ignorá-la, a professora ratifica-a como falante secundária, aquela que pode ou não ser ouvida, concedendo apenas aos rapazes o papel de falantes ouvintes primários (linhas 6 e 8).

Na *Configuração Ic*, a professora, falante primária, nomeia um aluno em particular ouvinte e falante primário virtual. Os demais participantes da interação são ratificados como ouvintes secundários:

(1) P: *num Ford Cortina (+) que que é stolen mesmo' ((olha*

(2) *para aluno que havia identificado anteriormente*

(3) *o verbo))*

(4) A: *aquilo lá*

(5) P: *aquilo lá mas fala*

(6) A: *roubar*

(7) P: *roubado*

(8) A: *roubado...*

Nesta passagem, observa-se que a professora nomeia um aluno em especial como falante primário virtual e todos os demais como ouvintes secundários. Esta nomeação teria ocorrido para retomar participação anterior do aluno.

## **Configuração II**

Na taxonomia utilizada, a Configuração II corresponde à caracterização de Schultz et al. (1982), Rech (1992) e Dettoni (1995): há um único piso conversacional na interação, com todos os demais interagentes participando nele. Há apenas um falante primário, que está se dirigindo a todos os presentes. Todos os que são dirigidos participam de forma semelhante como ouvintes. Há pouca fala sobreposta, conforme pode ser verificado na passagem a seguir:

- (1) P: olha (+) a nota de vocês vai ser dada muito mais
- (2) pela participação que por uma prova escrita viu'
- (3) (+) então procura se acostumar (+) eu dou
- (4) prova (+) aí eu entrego em branco e aí fala
- (5) (+) e o trabalhinho esperto professora' (+) NÃO
- (6) VAI TER esse trabalhinho esperto NÃO (+)
- (7) o trabalhinho esperto é participação na minha
- (8) aula....

Neste momento da interação, a professora está repreendendo os alunos por falta de atenção à aula. Ela faz uso, neste instante, de todo o poder que lhe é conferido pela instituição escola, ameaçando-os com os critérios de avaliação que utiliza. Observa-se que, neste momento, a professora dirige-se à classe como um todo e espera não ser interrompida. Os alunos, por outro lado, ouvem calados as suas colocações (quadro institucional).

### **Configuração III**

Incluimos também na taxonomia elaborada a partir da análise dos dados a Configuração III, na sua subdivisão em IIIa e IIIb, tal como foi proposta pelos mesmos autores, Schultz et al., e seguida por Rech e Dettoni.

*Configuração IIIa:* existência de uma única palavra conversacional com múltiplos níveis primários e secundários; considerável sobreposição de turnos. Uma conversa do tipo I está ocorrendo entre falantes ou ouvintes primários. Um ou mais ouvintes secundários dizem algo topicamente relacionado ao que os falantes e ouvintes primários estão dizendo. Estes comentários pelos ouvintes secundários, que então se tornam falantes secundários, são introduzidos na conversa e não requerem resposta ou reconhecimento por ninguém. A conversa principal entre os falantes e ouvintes primários permanece enquanto os comentários são feitos por falantes/ouvintes secundários:

- (1) P: não (+) ele identificou stone (+) stone vai
- (2) entrar aqui no substantivo ó ((escreve no
- (3) quadro-negro)) stone é a pedra (+) ninguém achou
- (4) um verbo aí' (+) ninguém' ((professora sorri))
- (5) A1: (incompreensível) ((professora vai até a
- (6) carteira do aluno))

- (7) P dá licença'
- (8) A2 thieves (+) thieves
- (9) A1 ((aluno aponta palavra no texto)) não'
- (10) P through é através (+) through é através (+) gente
- (11) como é o verbo'.

Neste excerto, a professora, falante primária, reitera o pedido para que os alunos identifiquem o verbo no trecho lido e aguarda a manifestação dos alunos (linhas 3 e 4). Um aluno (A1) se candidata ao turno (linha 5) e é ratificado pela professora falante/ouvinte primário (linha 7). Enquanto a professora interage com A1, o A2, ouvinte secundário, assume o papel de falante secundário, introduzindo-se na conversa da professora com o A1 (linha 8). É, entretanto, ignorado pelos interactantes primários (linhas 9,10 e11).

*Configuração IIIb* intercalação de um único piso conversacional com outro único piso. Um comentário coletivo em torno de uma observação prévia de um falante primário, durante o qual o piso conversacional prévio fica suspenso. Ou melhor, uma estrutura de participação do tipo I ou II está ocorrendo e é interrompida por um interlúdio, ou "side sequence", durante o qual um ou mais ouvintes fazem comentários sobre o que o último acaba de dizer. A conversa que estava acontecendo fica suspensa, e o falante primário interrompido pode ou não recuperar o turno.

- (1) P assaltaram' o que que você acha que é o assaltaram
- (2) aí ((dinge-se aos alunos de trás)) (++) eu
- (3) quero que vocês identifiquem prá mim o verbo
- (4) ((sorn)) (++) podem ler eu espero ((professora
- (5) cruza os braços))
- (6) A1 to robber ((alunas nem))
- (7) P a ((n)) você está com a tabelinha de verbos (+)
- (8) tudo bem (+) mas eu quero que você IDENTIFIQUE NO
- (9) TEXTO o verbo (+) cadê o verbo no texto'
- (10) A2 no texto Lucas ((Lucas continua olhando a
- (11) tabela))
- (12) P o meu amor olha aí o texto (+++) olha o texto (+)
- (13) bem ((colega da frente vira-se para trás, aponta
- (14) o texto e retira a tabela da mão de Lucas, colegas

- (15) *niem;Lucas reage*)
- (16) A1: *olha prá lá ó ((fala para os alunos do lado))*
- (17) *olha a lousa lá ((aponta para o aluno da frente))*
- (18) P: *não tem importância (+) deixa ele*
- (19) *(incompreensível) ó esse trechozinho que que eu*
- (20) li (+++) *what's your name please' teu nome por*
- (21) *favor'*
- (22) *Lucas....*

Nesta passagem da aula, a professora solicita a participação de alunos na identificação dos verbos do texto (linha 5). Um aluno identifica a forma verbal de um tabela de verbos, que não está presente no texto lido (linha 6). Isto faz desencadear uma conversa intercalada envolvendo além dos falantes e ouvintes primários iniciais, outros falantes e ouvintes (linhas 10, 13 e 14). A conversa que estava acontecendo entre o professor e o aluno A1 fica interrompida por alguns instantes, mas é retomada ao final, às linhas 19 e 20.

#### **Configuração IV**

Como Configuração IV, assumimos, na taxonomia utilizada neste estudo, a caracterização introduzida por Schultz et al., também adotadas por Rech e Dettoni: diversas interações do tipo I ocorrem simultaneamente, conduzidas por falantes/ouvintes primários. Na maior parte dos grupos observados, cada pessoa presente é um participante primário em pelo menos um destes grupos. Se um interactante não participa de forma primária, ele deverá participar como ouvinte secundário em um ou mais conjuntos de falantes/ouvintes primários:

- (1) *As: ((conversam baixinho entre eles))*
- (2) *A: stole*
- (3) *P: ahn:*
- (4) *A: stole*
- (5) *P: stole (+) ok (+) eu gostaria de ver mais alguém*
- (6) *participando (+) só elas (+) ((vai para o centro*
- (7) *da sala e olha para os alunos de trás)) quem mais*
- (8) *identifica um verbo onde eu acabei de ler' (+)*
- (9) *além do verbo jogar (+) atirar (+) o que que os*
- (10) *ladrões fizeram além de jogar a pedra'*

Pode-se observar que no início desta passagem há, na sala de aula, conversas paralelas. Ou seja, há várias interações ocorrendo ao mesmo tempo, cada uma com seus falantes/ouvintes primários e ouvintes secundários. Ao constatar a ocorrência da Configuração IV, a professora incumbe-se em reinstaurar a Configuração I, que parece ver como a ideal para a situação de sala de aula. Ao fazê-lo, nomeia o grupo disperso ouvinte primário e falante primário virtual, e os demais alunos da classe ouvintes secundários (Configuração Ib).

### **Configuração V**

Incluímos também na taxonomia elaborada a partir da análise dos dados a Configuração V, tal como é caracterizada por Rech (1992, p.72) e Dettoni (1995, p.45): o professor dirige o enunciado para a classe como um todo esperando que o grupo responda em uníssono ou complete o enunciado do professor:

(1) *P: ok (+) a horse shoe (+) pay attention (+) a horse*

(2) *shoe and a black cat are good luck signs (+) true*

(3) *or false'*

(4) *As: true*

(5) *P: I'm going to repeat (+) a horse shoe and a BLACK*

(6) *CAT are GOOD LUCK signs*

(7) *As: false...*

Nesta passagem de aula, a professora lê afirmações sobre um texto previamente estudado para que os alunos, em coro, identifiquem afirmações falsas ou verdadeiras. A professora assume o papel de falante primária e espera que todos os alunos assumam o papel de ouvintes/falantes primários.

### **Estilos discursivos e estruturas de participação em uma aula típica**

Para a realização da microanálise etnográfica da interação, selecionamos uma aula típica ministrada pela professora-sujeito no ano de 1994. Nesta aula, assim como em outras aulas, diferenciamos quatro

ocasiões diferentes, com base em Schultz et al. (1982, p.98-9), a saber: cena anterior, preparação, foco: atividades de ensino-aprendizagem e finalização. Uma vez que é nosso interesse verificar como a professora procede ao desenvolver o conteúdo programático propriamente dito, optamos por analisar detalhadamente o terceiro momento das interações.

Em uma análise minuciosa das atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas pela professora na aula típica analisada, pudemos constatar a alternância dos dois quadros interativos e dos dois estilos mencionados anteriormente, com a predominância do quadro conversacional e do estilo informal.

O estilo informal da professora se estabelece desde que inicia as atividades de ensino-aprendizagem, quando já se percebe, em sua postura física e na própria escolha lexical que realiza, sua intenção de estabelecer com os alunos um relacionamento não ameaçador, não autoritário e, na medida do possível, menos assimétrico, muito embora centralize a interação:

- (1) ...P: ((a professora volta ao centro, na frente
- (2) da sala)) vocês então COM LICENÇA
- (3) (++) ((a professora pega um giz)) nós vamos dar
- (4) continuidade então a nossa aula sobre aquele
- (5) texto que vocês traduziram certo' (+) comigo (+)
- (6) nós traduzimos juntos (+) vocês se lembram né' (+)
- (7) O Sensational Jewel Robbery lembram' (+) ok (+)
- (8) eu tinha prometido prá vocês (+) que na próxima
- (9) aula (+) que é hoje (+) que eu iria retirar o
- (10) vocabulário do texto a gente fez oral na
- (11) outra aula (+) colocou uma coisinha ou outra
- (12) na lousa né'então será que vocês me ajudariam a
- (13) reconhecer os verbos do texto'vocês podem me
- (14) ajudar' (+) então quem reconhece um verbo aqui
- (15) nesse trechozinho que eu vou ler ó' there was a
- (16) fifty thousand pound jewel robbery in central
- (17) London yesterday (+) tem algum verbo aí'....

Antes de iniciar as atividades de ensino-aprendizagem, a professora estava discutindo com os alunos a questão do estudo de conteúdos de outras disciplinas durante as aulas. Os alunos tinham prova de biologia naquele dia e tinham vindo para a escola com a expectativa de

obter autorização da professora para estudar durante a aula. Por conhecerem-na há pouco tempo, já que este é seu primeiro ano com a classe, estranharam e protestaram contra sua posição firme de não permitir que o estudo acontecesse. A professora aconselhou-os e acabou propondo-lhes um acordo de conceder os últimos minutos da aula para estudo. Esse é o clima quando as atividades de ensino-aprendizagem se iniciam (preparação). A professora produz pistas de contextualização que sinalizam um novo enquadramento interacional: vai para o centro da sala perto do quadro-negro, pega um pedaço de giz, toma o texto com o qual vai trabalhar e pede licença em voz alta, de modo a cobrir a conversa paralela que predomina na sala de aula (estrutura de participação IV). Seu objetivo é mostrar que, a partir daquele instante, ela passa a ser a falante primária e espera que todos assumam o papel de ouvintes primários e falantes primários virtuais, porém em um único piso conversacional. Muito embora seja ela a introdutora do tópico a ser trabalhado (linhas 3, 4 e 5), procura minimizar seu poder, dizendo que vai trabalhar esse tópico para cumprir uma promessa que havia feito aos alunos (linhas 8, 9, 10 e 11). Ao propor a tarefa ao aluno, o faz de forma a amenizar também a assimetria e poder que lhe são conferidos pela instituição e por uma postura tradicional de ensino. Essa amenização se faz presente pela própria escolha estrutural e lexical que realiza: pede a participação, mais especificamente, a ajuda dos alunos, e não ordena, o que fica evidente por meio do uso do futuro do pretérito, atenuado ainda mais pela forma *será* (linhas 12 e 13), pelo uso do verbo *pedir* no sentido de permissão (linhas 13 e 14). Observa-se que a professora não nomeia alunos em especial como falantes/ouvintes primários, pelo contrário, procura deixar que os alunos respondam espontaneamente, escolhendo eles próprios o papel de falantes primários (linhas 14 e 17) (Configuração Ia). Pode-se observar também, por meio do uso diminutivo, a preocupação da professora em mostrar a tarefa como algo fácil, para criar na sala de aula um clima de confiança (linha 15).

Este estilo informal da professora, expresso por meio da instauração da estrutura de participação 1a, já explicitada anteriormente, é predominante na aula típica analisada, ocupando perto de vinte e um dos vinte e sete minutos dedicados às atividades de ensino-aprendizagem. Ao serem ratificados pela professora como ouvintes primários, os alunos participam espontaneamente, sem serem diretamente nomeados na interação. Na passagem da palavra pela professora, observa-se a participação de um ou mais voluntários que, neste quadro interacional, são sempre ratificados por ela como falantes primários. Esta ratifi-

cação ocorre de maneiras diversas: a) a professora formula perguntas que levam o aluno participante a repetir o que disse; b) a professora pede diretamente para que o aluno repita o que acaba de expressar; c) a professora manifesta não compreensão do que o aluno disse e pede para que ele o repita; d) a professora manifesta não compreensão do que o aluno disse, vai até a sua carteira, pede-lhe que lhe mostre a palavra identificada e a anuncia para a classe; e) a professora compreende a manifestação do aluno e a anuncia para a classe. Nos três primeiros momentos, a professora ratifica o aluno como falante primário e os demais alunos da classe como ouvintes primários; nos dois últimos, a professora reassume o papel de falante primária, referindo-se aos alunos como ouvintes primários. Em todos estes momentos prevalece a estrutura de participação 1a, conforme pode ser constatado nos excertos a seguir:

- (1) ... P: ...tem algum verbo aí' (+)
- (2) A: there
- (3) A: was
- (4) P: a: (+) essa mocinha falou ((aponta para ela)) (+) o
- (5) que'
- (6) A: there
- (7) P: ela falou there e você falou' ((aponta para a
- (8) outra aluna))
- (9) A: was
- (10) P: was (+) por acaso there was...

No trecho acima, duas alunas assumem os papéis de falantes primárias ao participarem espontaneamente no momento em que a professora pediu que qualquer aluna da sala assumesse esse papel. A professora, no caso em questão, formula perguntas (linhas 4, 5, e 7) com o objetivo de fazê-las repetir para os colegas sua contribuição, ou seja, a professora as ratifica como falantes primárias e os demais alunos como ouvintes primários.

- (1) P....vamos ver quem se lembra se eu falar a forma do
- (2) presente ó ((volta-se para o quadro-negro)) (+) no
- (3) presente eu tenho THERE IS e tenho THERE ARE ((bate o
- (4) sinal da entrada)) essa forma está no singular e essa
- (5) está no plural

- (6) A. há
- (7) P. alá ((sorn)) ela falou ((aponta para a aluna e olha  
(8) olha para a classe)) ela se lembrou (+) o que que é  
(9) esse verbo mesmo'
- (10) A. há
- (11) P. é o há (+) então verbo haver em inglês (+) muito  
(12) bem (+) então eu tenho presente e passado (+) por que  
(13) esse verbo tem duas formas'só duas formas' ((olha  
(14) para a classe gesticulando)) quando eu uso a forma  
(15) there is e there was e a forma there are e there  
(16) were' ((aponta para as formas no quadro olhando  
(17) para a aluna que havia traduzido o verbo alguns  
(18) segundos antes))
- (19) A. não sei
- (20) A. (incompreensível)
- (21) P. isso aí (+) ela tá falando (+) dá prá repetir fazendo  
(22) um favor'

No excerto acima, constata-se dois momentos diferentes em que a professora aborda a classe como um todo com perguntas (linhas 1, 2, 12 e 13) e um momento em que dirige o olhar a uma aluna, esperando sua resposta, pelo fato de a mesma ter identificado, alguns minutos antes, o verbo cujo uso deseja ver explicado (linhas 14, 15 e 16) (estrutura de participação 1c). Pode-se também verificar, neste trecho da aula, que as participações espontâneas dos alunos ocorrem quando a professora cede a palavra conversacional para a classe como um todo e duas formas diferentes de ratificação dos falantes primários por parte da professora podem ser apontadas: após a primeira participação, a professora formula, como nos exemplos anteriormente citados, uma pergunta que leva a aluna a repetir sua contribuição para os alunos como um todo que, por sua vez, são considerados ouvintes primários; após a segunda, a professora pede diretamente para que a aluna repita o que acabou de dizer (linhas 21 e 22), ratificando-a como falante primária e os demais participantes como ouvintes primários. Cabe também salientar que, antes de divulgar para a classe qualquer contribuição espontânea, a professora reage com satisfação à participação do aluno, chamando atenção da classe para o fato de alguém já ter respondido a sua pergunta (linhas 7, 8, 9, 21 e 22).

- (1) A: *stone*
- (2) P: *ã: ((professora olha para o aluno))*
- (3) A: *a stone*
- (4) P: *((a professora vai até a carteira do aluno e os*
- (5) *alunos do lado acompanham)) você pode me mostrar*
- (6) *fazendo um favor' ((olha o texto do aluno)) não (+)*
- (7) *ele identificou stone (+) stone vai entrar aqui*
- (8) *no substantivo ó ((escreve no quadro)) stone é a:*
- (9) *pedra (+) ninguém achou um verbo aí (+) ninguém'*
- (10) *((professora sorri))*
- (11) A: *(incompreensível)*
- (12) P: *((professora vai até a carteira do aluno)) dá*
- (13) A: *licença'*
- (14) A: *thieves (+) thieves*
- (15) A: *não*
- (16) P: *through é através (+) through é através (+) gente*
- (17) *como é'*
- (18) *o verbo'*
- (19) A: *então é stole*
- (20) P: *stone é pedra ((mostra o quadro)) gente como é o*
- (21) *o verbo'*
- (22) A: *troca o n pelo l*
- (23) AP: *ã: ((vira-se para a esquerda e depois para a*
- (24) *A direita*
- (25) A: *stole* (26) AP: *isso ((a professora aponta para o aluno))*
- (27) A: *acabei de falá*
- (28) P: *não (+) você pronunciou stone ((mostra o quadro-negro))*
- (29) A: *eu falei que trocava o n pelo l*
- (30) P: *a: então I'm sorry.....*

Esta passagem mostra como, na tentativa de identificar uma forma verbal, vários alunos participam ocupando, algumas vezes, o mesmo espaço conversacional criado pela professora (linhas 1, 11, 14, 19 e 25). Em um primeiro momento, como a professora não compreendesse o que o aluno havia dito, mesmo após ter pedido que ele repetisse, dirige-se a sua carteira e pede, com delicadeza, que o aluno mostre a palavra identificada no texto (linhas 5 e 6). Apesar da contribuição do aluno não ser correta, a professora valoriza-a, classificando a palavra identificada como substantivo e incluindo-a no quadro-negro junto às outras palavras da mesma categoria gramatical (linhas 7, 8 e 9). Em um

primeiro momento, a professora intercala com o aluno o papel de falante ouvinte primário, enquanto os demais são ratificados como ouvintes secundários. Em um segundo, a professora assume o papel de falante primária, ratificando os alunos como ouvintes primários. Ao mesmo tempo em que a professora interagiu com o aluno anteriormente citado, um outro aluno da sala, um falante ouvinte secundário, verbalizava sua participação, tornando-se falante secundário, não sendo, porém, ouvido pela professora, instaurando a estrutura de participação IIIa (linha 14). Observa-se, também, em seguida, a espontaneidade da aluna que, ao pronunciar erradamente o verbo identificado e não sendo ratificada como falante primária, apesar de ter acrescentado informações quanto a sua grafia, protesta junto à professora, o que é bem recebido por ela, que lhe pede inclusive desculpas (linhas 27, 28, 29 e 30). As manifestações várias em um mesmo espaço conversacional e esta interação final entre professora e aluna, falantes e ouvintes primárias, reforçam a menção já feita à informalidade do estilo discursivo predominante na aula da professora.

Para reiterar a caracterização do estilo informal referido, cumpre também salientar que, em alguns momentos das atividades de ensino-aprendizagem, os alunos tanto participam espontaneamente, sem serem solicitados pelo professor, como iniciam tópicos conversacionais, independente de qualquer solicitação. Também torna-se evidente na aula típica analisada que a professora dá tempo para os alunos pensarem ao ratificá-los como falantes primários virtuais. Em momento algum antecipa a resposta aos alunos, aguardando que cheguem a ela, mesmo após tentativas várias. (vide excerto anterior).

Muito embora o estilo informal predomine na sala de aula, assim como a intenção da professora de mantê-lo durante a interação, observa-se que a mesma se vê coagida pelas circunstâncias locais (conversa de alunos, ausência de interesse e participação, estudo de outra disciplina etc.), a mudar seu alinhamento e a estrutura de participação da sala de aula, adotando um estilo formal, colocando-se em uma posição mais elevada com relação aos direitos e obrigações dentro da interação. Este comportamento comunicativo ocupa, no entanto, uma parcela menor da aula, perfazendo o total de seis dos vinte e sete minutos das atividades de ensino-aprendizagem, distribuídos ao longo da interação. A título de ilustração, selecionamos os momentos a seguir.

Aos dez minutos, após o início das atividades de ensino-aprendizagem, a professora, ao perceber que dois alunos próximos a ela e

outros alunos de trás conversam, muda seu alinhamento. Deixa de ratificar publicamente, como o vinha fazendo, a contribuição da última falante ouvinte primária, dirige-se para perto dos alunos que conversam, nomeando-os ouvintes primários e falante ouvintes primários em potencial, mantendo-se no papel de falante primária. Os demais alunos são ratificados como ouvintes secundários, o que significa que não devem participar do discurso dos falantes primários. Se o fizerem, poderão ou não ser ratificados como tal. A estrutura 1b é então estabelecida:

- (1) As: *(conversam baixinho)*
- (2) A: stole
- (3) P: *ahn*
- (4) A: stole
- (5) P: stole (+) ok (+) *eu gostaria de ver mais*
- (6) *alguém participando (+) só elas ((vai para o centro*
- (7) *da sala e olha para os alunos de trás)) quem*
- (8) *mais identifica um verbo onde eu acabei de ler (+)*
- (9) *além do verbo jogar (+) atirar (+) o que que os*
- (10) *ladrões fizeram além de jogar a pedra'*
- (11) A: *assaltaram assaltaram*
- (12) P: *ahn'*
- (13) As: *assaltaram*
- (14) P: *assaltaram'o que que vocês acham que é o assaltaram*
- (15) *ai'((dirige-se aos alunos de trás)) eu quero que*
- (16) *vocês identifiquem prá mim o verbo ((sorri)) podem*
- (17) *ler eu espero ((cruza os braços e fica olhando para*
- (18) *os alunos))...(+++)*
- (19) *to robber ((alunas riem))*

Observa-se no trecho acima que a professora protesta pela participação constante das alunas da frente como falantes ouvintes primárias (linha 6) e nomeia os alunos de trás falantes ouvintes primários, por meio de uma pergunta, de seu olhar e proximidade corporal (linhas 6, 7 e 8). Nota-se também o diferente alinhamento da professora com relação aos direitos e obrigações em sala de aula quando, pela primeira vez, deixa de usar o futuro do pretérito ao expressar sua vontade, *eu gostaria*, e passa a usar o verbo querer no presente do indicativo, *eu quero*

(linhas 5, 15 e 16). Observa-se também que, apesar da imposição da tarefa, da nomeação de um grupo de falantes ouvintes primários em detrimento de outro, a professora mantém a postura de deixar que qualquer outro aluno do grupo nomeado assuma o papel de falante ouvinte primário, de dar o tempo para o aluno pensar, de valorizar toda e qualquer participação dos alunos. Pode-se observar que os alunos se alinham de forma diferente a partir deste instante: os alunos da frente assumem o papel de ouvintes secundários, e os de trás, de falantes ouvintes primários, ocorrendo, nestes dois minutos, a estrutura de participação 1b.

Aos vinte e um minutos das atividades, depois de registrar no quadro-negro os tempos primitivos e respectivas traduções dos verbos *to look* e *to look for*, a professora mostra-se novamente incomodada pela falta de atenção e pelas conversas paralelas dos alunos da parte de trás da sala. Este alinhamento dos alunos leva-a a assumir novamente o estilo formal, o que é sinalizado por diferentes pistas de contextualização: olha para os alunos com fisionomia tensa, bate na mesa pedindo atenção, aproxima-se deles pela direita da sala:

- (1) *P: to look for ((aponta para a aluna)) ela tá falando*
- (2) *que é o verbo procurar (+) então vamos anotar*
- (3) *(vai ao quadro e escreve)) e o verbo to look é*
- (4) *regular (+) só se acrescenta ED no passado to*
- (5) *look at é olhar e o to look for é procurar (+) esse*
- (6) *é o procurar ((aponta para o quadro-negro))*
- (7) *só mais um trechozinho ((olha para o*
- (8) *fundo da sala com uma fisionomia tensa, batendo de*
- (9) *leve na mesa)) EU GOSTARIA que esse pessoal aqui*
- (10) *do fundo se manifestasse ((vai até eles))*
- (11) *vamos ver se vocês estão me dando*
- (12) *atenção...*

Ao dirigir-se aos alunos de trás da forma acima exemplificada, existe a passagem da estrutura 1a para a 1b. Os alunos são ratificados pela professora como ouvintes primários e falantes ouvintes primários virtuais. Aos alunos da frente cabe o papel de ouvintes secundários, o que fica claro na passagem a seguir:

- (1) P: ...vamos ver se vocês estão me dando atenção ((vai até a frente e dirige-se aos alunos lá sentados)) o
- (3) pessoalzinho aqui da frente está EXCELENTE vocês
- (4) estão participando bastante (+) eu só quero ouvir o
- (5) fundo um pouquinho tá'...

Observa-se no excerto acima que a professora valoriza a participação dos alunos da frente, mas ratifica-os explicitamente como ouvintes secundários, ou seja, deixa claro que durante algum tempo está ratificando como ouvintes falantes primários os alunos de trás da sala.

Depois de sinalizar o alinhamento que espera de cada participante da interação, a professora volta a dirigir-se aos alunos de trás da sala, tentando mostrar a tarefa mais fácil para estimular suas participações espontâneas, utilizando para tal o diminutivo às linhas 1 e 4.

- (1) P: ((olha para a aluna e sorri)) último trechozinho
- (2) the men drove away in a stolen Ford Cortina (+) the
- (3) police have not found the get away car yet
- (4) então nesse trechozinho que verbos vocês
- (5) identificam'((olha para os alunos))...

Seguindo as pistas de contextualização produzidas pela professora (olhar, aproximação dos alunos de trás, fala dirigida aos alunos da frente, fala dirigida aos alunos de trás), tanto os alunos da frente como os de trás alinham-se em seus novos papéis: os primeiros apenas ouvem enquanto os segundos, se não participam espontaneamente, buscam no texto as respostas para as perguntas da professora. Alunos que até aquele momento não haviam participado da aula como falantes ouvintes primários, tentam agora participar:

- (1) P: então neste trechozinho que verbos vocês
- (2) identificam'((olha para os alunos de trás))
- (3) A1: (incompreensível)
- (4) A2: fund ((professora não ouve))
- (5) P: ahn: não entendi ((professora dirige-se ao primeiro
- (6) falante.....

## Considerações finais

Os dados sugerem que, em nível das estruturas de participação, o desejo de renovação da professora se manifesta por meio da busca de um discurso mais simétrico, mitigado, na busca de um clima afetivo propício para que a aprendizagem possa ocorrer, do estímulo e da valorização de toda e qualquer participação do aluno, do respeito ao tempo para o aluno pensar antes de oferecer qualquer resposta, o que caracterizamos como quadro interativo conversacional e estilo discursivo informal. Estas manifestações contrastam-se, entretanto, com posturas características de uma abordagem tradicional de ensino também presentes na interação, como, por exemplo, o controle dos tópicos e dos turnos, o não envolvimento dos alunos em comunicação real na língua-alvo, seja na classe como um todo, seja em atividades em grupos, o desenvolvimento de uma pseudocomunicação com os alunos, com o predomínio de perguntas pedagógicas (*display questions*)<sup>2</sup> (Hoetker & Ahlbrand, 1969 e Long & Sato, 1983). Estas posturas tradicionais que emergem na tentativa do professor construir uma nova interação, pautada pela abordagem comunicativa, parecem ser integrantes de sua formação profissional e de sua prática de sala de aula de muitos anos, bem como parecem estar inter-relacionadas aos aspectos contextuais mencionados na introdução deste trabalho, ou seja, dificuldades materiais, expectativas interacionais de professores e alunos, cobranças referentes às aulas de língua estrangeira por parte de alunos, colegas, diretor, família e sociedade.

Os dados mostraram ser o processo de renovação da prática de sala de aula lento e complexo, exigindo aprofundamento teórico, experimentação, reflexão sobre a prática e novos encaminhamentos. Aspectos contextuais tais como expectativas interacionais de professores e alunos, cobranças referentes às aulas de língua estrangeira, que parecem interferir na construção de uma interação menos assimétrica pelo docente, podem ser contornados por meio de um trabalho de conscientização por parte do professor seguro e bem formado teoricamente.

---

2 Perguntas que comportam apenas uma resposta, resposta essa já do conhecimento de quem a formulou.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teaching English language: discursive styles and participation structures in the constructions of a renewed practice. *Alfa (São Paulo)*, v.41, p.187-210, 1997.

- **ABSTRACT:** *This paper presents the discourse styles and the participation structures in the construction of the classroom interaction by an English teacher involved in a pedagogical renewal process.*
- **KEYWORDS:** *Discourse styles; participation structures; footing; interpretative processes; interaction; in-service education.*

## Referências bibliográficas

DETTONI, R. V. *Interação em sala de aula: as crenças e as práticas do professor*. Brasília, 1995. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília.

ERICKSON, F., SHULTZ, J. When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence. In: GREEN, J., WALLAT, C. *Ethnography and Language in Educational Settings*. Norwood: Ablex Press, 1981. p.147-59.

GOFFMAN, E. Footing. In: \_\_\_\_\_. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981. p.124-59.

GREEN, J., WALLAT, C. Mapping instructional conversation. In: \_\_\_\_\_. *Ethnography and Language in Educational Settings*. Norwood: Ablex Press, 1981. p.161-205.

HOETKER, J., AHLBRAND, W. P. The persistence of the recitation. *American Educational Research Journal*, v.6, n.1, p.145-67, 1969.

LONG, M. H., SATO, C. J. Classroom foreigner talk discourse: forms and functions of teachers's questions. In: SELIGER, H. W., LONG, M. H. *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Massachusetts: Newbury House, 1983. p.268-86.

McDERMOTT, R. P. *Kids Make Sense: An Acenographics Account of the Interactional Management of Success in Failor in one First Grade Classroom*. Stanford, s. d. Dissertation (M. A.) – Stanford University.

PHILIPS, S. Participant structure and communicative competence: warm springs children in community and classroom. In: CAZDEN, C. B., HYMES, D. (Ed.) *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press, 1972. p.370-94.

- RECH, M. D. *O conflito de expectativas na interação em sala de aula*. Florianópolis, 1992. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina.
- SCHULTZ, J., FLORIO, S., ERICKSON, F. Where is the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school. In: GILMORE, GLATTHORN (Ed.) *Children in and out of School*. Washington DC: Center for Applied Linguistics, 1982. p.88-123.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula*. Campinas, 1996. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

# A COMPARAÇÃO NAS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS<sup>1</sup>

Claudia Maria XATARA<sup>2</sup>

- RESUMO: Este trabalho tem a finalidade de enfatizar as estruturas idiomáticas constituídas pela figura da comparação. Seus comparantes são convencionalizados pelos usuários da língua e se ligam a propriedades adjetivas ou verbais específicas que, por sua vez, são atribuídas a sujeitos comparados, de traços semânticos também específicos.
- PALAVRAS-CHAVE: Comparação; comparado; comparante; metáfora; expressão idiomática.

## O conceito de comparação

Para Aristóteles, segundo considerações de Tamba-Mecz (1981), a **comparação** é apenas uma “espécie” do “gênero” *metáfora*, porque a concepção aristotélica repousa na idéia de que todas as expressões que fazem que uma semelhança seja percebida decorrem de uma mesma operação do pensamento lógico, a qual chama *metáfora*. Mas, no caso da comparação, falamos de *metáfora-transferida*, não do emprego genérico de *metáfora-transferência*.

A *metáfora-transferência*, ou simplesmente *metáfora*, é definida como a atribuição (epífora) a uma realidade de uma denominação que não é a sua, atribuição que se faz por um enunciado predicativo simples (dizendo que “isto é aquilo”), ou por meio de uma predicação que

---

1 Parte de um dos capítulos de minha dissertação de mestrado intitulada *As expressões idiomáticas de matriz comparativa*, defendida em 1994 na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara.

2 Departamento de Letras Modernas – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – UNESP – 15054-000 – São José do Rio Preto – SP.

comporta dois elementos do tipo: *a mulher é a alma do mundo*. E Lopes (1987) nos lembra que a equivalência aqui é feita por similaridade, estabelecendo-se diversos valores de verdade (verdadeiro, falso, mentiroso etc).

A *metáfora-transferida*, ou *comparação*, por sua vez, não possui uma forma predicativa; ela não é uma epífora. Sua característica distintiva é comportar uma prótase, isto é, a primeira parte de uma comparação que corresponde ao que se chama o *comparante*, e uma apódose, a segunda parte, que é o *comparado*.

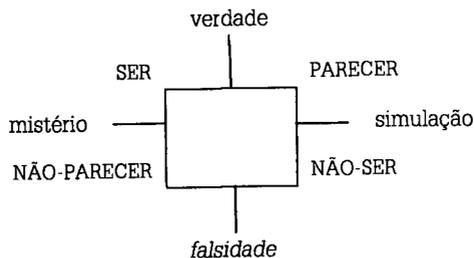
A comparação, portanto, é uma metáfora com prótase, enquanto a metáfora é uma epífora de uma denominação deslocada.

Por outro lado, não vendo a metáfora apenas como “ornamento”, Ricoeur (1975) e Lopes (1987) sustentam as pressuposições implicadas num tratamento puramente retórico (platoniano) da metáfora, em que esta não ensina nada e então, não passaria de um modo insólito de denominar as coisas. Há muitos casos em que o uso da metáfora não se justifica apenas por razões estilísticas, por simples escolhas de sentido figurado, mas por verdadeiras lacunas do vocabulário.

Além disso, Ricoeur considera a metáfora mais poderosa que a comparação porque a atribuição direta de um comparante a um comparado (*Caio é um touro*) mantém a surpresa que a comparação dissipa (*Caio é forte como um touro*) e acredita que, nos dois casos, vemos um objeto comparado a um outro, não em consequência de uma simples semelhança, mas porque esse outro parece o representante por excelência dessa base de comparação. A diferença não está, pois, somente, no “tamanho” – uma com apenas uma palavra e a outra com no mínimo duas – mas, na comparação, a aproximação entre dois conceitos não elimina a dualidade, a *tensão*, o que acontece na metáfora. Também Lopes não vê a comparação causar o mesmo efeito de estranheza que a metáfora provoca, pois o receptor parece não se defrontar com uma construção em que há ruptura de suas perspectivas programadas. Segundo ele, a comparação não surpreende, mas simula:

[a comparação é uma] figura que, longe de exteriorizar um mistério, exterioriza unicamente um parecer que, no momento em que se põe, enunciada como conjectura, confessa no fato mesmo de comparar a sua condição de não-ser. Em outros termos, a comparação, que se mobiliza epistemicamente em seu valor de verdade, como a articulação de um parecer com um não-ser, exprime um faz-de-conta, uma mentira, uma simulação. (Lopes, 1987, p.31)

E apresenta ainda (p.32) um quadro onde podemos visualizar bem as modalizações do saber da metáfora e da comparação:



Assim, o *mistério* é o lugar da metáfora e a *simulação*, o lugar da comparação, da mesma forma que a *verdade* está no enunciado do metadiscurso científico e a *falsidade* poderia permear a ironia.

Ignorada pela Poética e subordinada à metáfora pela Retórica, a comparação aos poucos vai tomando mais espaço, chegando a ocorrer uma inversão na relação entre metáfora e comparação: depois de Aristóteles, e já com Quintiliano, a comparação não é mais um tipo de metáfora, mas é a metáfora um tipo de comparação, ou seja, é uma comparação abreviada. A comparação é feita com o objeto que se quer exprimir. A metáfora é uma comparação implícita, que faz economia de todo indicio de comparação em sua formulação. A comparação traz ao discurso a própria semelhança, a própria razão da metáfora. Trata-se, aqui, da comparação qualitativa ou similitude que apresenta o mesmo desvio de isotopia que a metáfora (as duas rompem a isotopia do contexto). Para Lopes, os desvios metafóricos se dão sempre como *substituições* de um termo ausente, que sentimos como "próprio", por um tempo presente, que percebemos como "impróprio".

Ricoeur, por sua vez, não vê a metáfora como uma comparação abreviada. Na comparação não ocorre nenhuma transferência de significação: todas as palavras conservam seu sentido e as próprias representações permanecem distintas e coexistem com um grau quase igual de intensidade. É por isso que nenhuma incompatibilidade sêmica é percebida, nenhum termo é tomado em sentido figurado e o paralelismo opera entre duas linhas de termos literais, conservando seus atributos essenciais, sem que a abstração sêmica tenha de ser levada mais longe, e o acompanhamento em imagens pode continuar muito rico e as imagens muito coloridas. Na metáfora, ao contrário, a percepção de uma incompatibilidade é essencial para a interpretação da mensagem. A incompatibilidade é expressa na metáfora *in praesentia* (*José é um burro*), implícita na metáfora *in absentia* (*Que burro!*); mas, mesmo implícita, ela ainda motiva a interpretação figurada.

A analogia, então, é formalmente o esteio comum da metáfora, do símbolo e da comparação; mas a intelectualização segue uma ordem de crescimento da metáfora ao símbolo e deste à comparação. A relação analógica é um instrumento lógico na comparação, pois permanece na isotopia do contexto já que só se compara quantitativamente o que for comparável, e semântico na metáfora, instaurando uma relação entre um elemento pertencente à isotopia do contexto e um elemento que é estranho a essa isotopia e, por isso, representa uma imagem.

A comparação repousa, portanto, num uso lógico da analogia; é um raciocínio implícito; a metáfora propriamente dita repousa, por sua vez, num uso puramente semântico da analogia. Enquanto a metáfora é uma aplicação direta de um predicado, a comparação é algo mais, é uma paráfrase que *distende* a força da atribuição insólita.

A metáfora, ainda sob o ponto de vista de Ricoeur, não é a forma abreviada da comparação, mas bem ao contrário, seu princípio dinâmico.

A fim de ratificar ou não essa afirmação, lingüistas como Genette e Soublin (apud Tamba-Mecz, 1981) procuraram reconhecer propriedades essenciais do mecanismo metafórico de transposição, precisando melhor o funcionamento próprio a cada uma dessas figuras. Soublin demonstra que a classe das comparações não é homogênea, sendo impossível transformar todos os enunciados comparativos em metáforas por uma simples operação sintática de apagamento. Só a comparação, construída por meio de *como* a partir de dois enunciados em que os termos comparados são grupos nominais sujeitos de um grupo cópula-atributo, é conversível em uma *equivalência* metafórica, marcada por *ser*, depois de apagamento de *como* e do atributo. Exemplo:

*Um homem em cólera é feroz como um leão.*

*Um homem em cólera é um leão.*

Diaz (1984) também se refere ao procedimento das expressões comparativas, segundo o qual um termo comparado (1) é ligado a um termo comparante (2) por uma analogia (3) que repousa sobre o atributo dominante (4). E considera esse procedimento passível de uma transformação reducional a metáfora, por meio de três elipses, como no enunciado:

*Léo (1) é burro (2) como (3) uma anta (4).*

- elipse 1 [apagamento do comparante (2)]:

*Léo (1) é como (3) uma anta (4).*

- elipse 2 [metáfora *in prasentia* – apagamento do termo que faz analogia (3)]:

*Léo (1) é uma anta (4).*

- elipse 3 [metáfora *in absentia* – apagamento do comparado (1)]:

*Que anta (4)!*

Semelhantemente, Lopes considera comparações e metáforas como juízos resultantes da associação de dois termos tomados como impropriamente parecidos entre si. Esse juízo comparativo expressa-se por meio de uma comparação expandida (*Rafael é teimoso como uma mula é teimosa*), que constitui um enunciado primitivo, sem elipses nem supressões de quaisquer de seus elementos. Expressa-se também por meio de cada comparação condensada (*Rafael é teimoso como uma mula*), ou de cada metáfora, explícita (*Rafael é uma mula*) ou implícita (*Que mula!*).

Mas nem sempre, segundo Diaz, uma expressão comparativa é redutível a metáfora por esse mesmo procedimento:

*A tristeza invade-me como um mar.*

*A tristeza é um mar. (?)*

Da mesma forma, Gross (1986) não crê serem sempre possíveis as relações de nominalização dos pares comparativos. Em:

*Marco é forte como um touro.*

temos a possibilidade de uma transformação nominal:

*Marco tem a força de um touro.*

Todavia, essas nominalizações nunca são gerais, pois se observam freqüentemente restrições como:

*Marco é magro como um palito.*

*Marco tem a magreza de um palito. (?)*

e:

*Marco pula como um cabrito.*  
*Marco tem pulo de cabrito. (?)*

Ou seja, esses dois exemplos não aceitam a mesma relação de nominalização.

De forma simétrica, o enunciado:

*Marco tem um olhar de águia.*

em que percebemos uma relação comparativa, não tem a forma em como associada:

*Marco olha como uma águia.*

Cohen (1968) apresenta uma forma canônica das expressões comparativas: *A é B como C*. Mas uma tal redução leva a negligenciar diversos aspectos da sintaxe das comparações; por exemplo, todos os enunciados que comparam uma ação verbal a um nome não terão o elemento B: *Essa roupa assenta como uma luva. / Cleuza fala como uma matraca. / Seu filho dorme como um anjo.*

Para Bouverot (apud Tamba-Mecz, 1981), o traço distintivo da comparação reside no elo gramatical que une o comparante ao comparado. Há dois tipos de comparação: a *explícita*, qualitativa ou quantitativa que comporta um instrumento gramatical de comparação ou uma forma de comparativo, e a *implícita*, marcada pelo semantismo de um verbo (*parecer* etc.) ou de um adjetivo (*parecido* etc.) ou de um sufixo (-ico, como em *cadavérico*). Exemplo:

*Meu amor (1) queima (2) como (3) uma chama (4).*

traz um termo comparado (1), um motivo ou predicado (2), um modalizador ou morfema de comparação (3) e um comparante (4). Trata-se de uma comparação explícita ou comparação motivada. Em:

*Meu amor parece uma chama.*

já não há o motivo; daí ser chamada de comparação não-motivada ou comparação implícita. Também Porcher (1979) fala desses dois tipos de comparação, mas emprega os termos "comparação motivada ou direta" e "imotivada ou indireta".

Um outro aspecto que diferencia a comparação motivada da imotivada é a precisão de seu efeito. Segundo Lamy (1979), empregando termos como “parecer”, “ser semelhante a”, a comparação se dá de maneira imprecisa, pois não se conhece nem o contexto nem a situação. *Ele parece um leão*, mas em quê? na força, imponência, beleza? Já em *Ele é forte como um leão*, indica-se um julgamento qualitativo no domínio da força, daí ser a comparação mais precisa.

No quadro abaixo, em relação a um enunciado-exemplo, podemos visualizar as diferenças de enfoque ou de terminologia de Aristóteles, Diaz, Bouverot e Tamba-Mecz (esse último representando nossa opção), sendo **Co** = elemento comparado, **Ce** = elemento comparante, **TA** = termo de analogia, **modaliz.** = modalizador ou morfema de comparação e **pred.** = predicativo dominante

Enunc. comparativo	Aristóteles	Diaz	Bouverot	Tamba-Mecz
Luís (é)		Co	Co	Co
forte	Ce	Ce	motivo	propriedade
como		TA	modaliz.	
um touro	Co	pred.	Ce	Ce

## A comparação hiperbólica

A comparação pode ser também hiperbólica, sobretudo a idiomática, traduzindo uma modalização intensiva, um exagero por parte do enunciador e representando um estereótipo cultural. Em *sólido como uma rocha*, o comparante (*rocha*) evoca o modelo convencional da qualidade denominada pelo adjetivo *sólido*.

O *como*, muitas vezes substituído na linguagem mais distensa por “que nem” ou “feito”, é um morfema de comparação ambíguo, pois se presta a mais de uma interpretação. Assim, pode tanto indicar uma conformidade:

*Fizemos tudo como você pediu.*

quanto exprimir uma idéia de similitude:

*Ele come como um porco.*

Nesse último caso, a distância com a idéia de identidade pode ser mais ou menos reduzida conforme o contexto; a similitude, portanto, não se confunde com a identidade.

No caso dos enunciados hiperbólicos, só aparece o *como* de semelhança, embora certas restrições distribucionais orientem a interpretação para que ele ocorra; ou seja, deve haver ligação de um adjetivo a um nome:

*Seu carro era rápido como um raio.*

ou de um verbo a um nome:

*Ela me fez partir como uma flecha.*

Além dessas restrições, convém ressaltar que nem todos os enunciados com o *como* de semelhança têm significação hiperbólica. Por exemplo, no enunciado:

*A moça gritava como uma desesperada.*

pode-se dizer que não há hipérbole, apenas se deseja enfatizar que “a moça gritava muito”.

As restrições distribucionais não são, contudo, suficientes para determinar a significação de semelhança ou de conformidade das quais *como* é o marcador numa comparação de pivô verbal ou adjetival. Há também critérios semânticos para a interpretação das hipérbolés de forma comparativa.

Por um lado, o verbo ou o adjetivo, em torno do qual se estabelece a comparação, é o núcleo de uma dupla relação de sentido próprio com o comparante e com o comparado (*bravo como uma onça* representa uma hipérbole porque *onça* é *brava* denotativamente falando). Se uma relação figurada intervém com um ou outro dos termos da comparação ou com os dois ao mesmo tempo, o sentido hiperbólico é ou excluído ou atenuado por uma outra significação figurada (*alegre como um passarinho* não representa uma hipérbole, mas uma imagem de *alegria*).

Por outro lado, certos interativos semânticos regem a combinatória dos elementos lexicais. Para dar nascimento a uma hipérbole, é necessário que o nome ou a oração que serve de parâmetro comparativo designe um fenômeno cujas propriedades efetivas ou convenções culturais mantêm, como um modelo exemplar, a própria encarnação da característica particular tomada como base da comparação. Isso é par-

ticularmente nítido nas hipérboles estereotipadas (*amargo como fel, teimoso como uma mula, roncar como porco, viver como um paxá*, em que os comparantes *fel, mula, porco* e *paxá* são parâmetros comparativos cristalizados). E no mínimo, o sentido do comparante deve ser denotativamente mais intenso que o do comparado, para desencadear uma leitura hiperbólica. Por exemplo, em:

*Este chocolate está amargo como fel.*

o comparante *fel* é muito provavelmente mais *amargo* que o comparado *chocolate*.

A essa peculiaridade, Tamba-Mecz (1981) propõe a seguinte fórmula: **Co (x-)** = **Ce (x+)**, em que **Co**: comparado, **Ce**: comparante, **X**: propriedade em relação ao Co e Ce, =: relação de identidade assimétrica, -: valor inferior, e +: valor superior.

As vezes a desproporção entre o comparado e o comparante está ligada ao emprego de um comparado singular e um comparante plural e vice-versa, ou ao emprego de um coletivo, como no enunciado:

*Elas faziam barulho como uma boiada.*

Enfim, a operação que chega a uma amplificação exagerada ou hipérbole, corresponde a uma intenção retórica precisa.

## **A comparação irônica**

Tratemos agora do sentido figurado intensivo antifrástico ou paradoxal.

O termo “antífrase” designa, aqui, apenas uma significação estrutural diametralmente oposta à precedente. Há os enunciados idiomáticos que apresentam um exagero em direção contrária – são as hipérboles comparativas “de inferioridade”. Em:

*Meu vizinho é sutil como um elefante.*

a propriedade *sutil* é negativa, significando que *meu vizinho não é nem um pouco sutil*. Subsiste, então, uma intensificação exagerada, mas essa repousa em um dos antônimos (*inábil*) do adjetivo empregado (*sutil*). Aproxima-se do que Freud chama “a representação pelo contrário”. Isso se evidencia ainda mais com o possível acréscimo ao comparante de modificadores, como em:

*Ele é sutil como um elefante numa loja de cristais.*

Estamos na confluência da ironia da litotes e da antífrase, para retomar a terminologia da retórica tradicional. A ironia é um dos efeitos de sentido da antífrase, procedimento de expressão pelo contrário; sem o conhecimento do propósito irônico, instaurar-se-ia um paradoxo (como um elefante pode ser sutil!?).

Os dois termos, litotes e antífrase, são muitas vezes confundidos na tradição retórica que mistura os critérios formais e semânticos, pois a litotes recai, ao inverso da antífrase, numa forma negativa que equivale a uma afirmação reforçada (por exemplo: *ele não é nada bobo = ele é muito esperto*).

E lembrando Jakobson, para o qual a “metáfora” é um tropo em que a significação natural de uma palavra é substituída por outra, em virtude da relação de *semelhança* subentendida, as comparações anti-frásticas repousam, igualmente, numa comparação de *semelhança*, como as comparações hiperbólicas, mas à diferença dessas últimas, a equação estabelece-se passando de um positivo a um negativo absoluto. Então:

**Co (x) = Ce (-x)**, em que x simboliza uma propriedade, -x a negação dessa propriedade, e o positivo do predicado comum ao comparado e ao comparante é igual à sua própria negação. Assim, pode-se dizer que *meu vizinho não é sutil tanto quanto um elefante não o é*.

## **A comparação idiomática**

Como qualquer expressão idiomática, as expressões idiomáticas de matriz comparativa são frases mínimas, formas em que os elementos – propriedades adjetivas ou verbais e comparantes – não podem ser omitidos, mas não resultam de um processo de criação de um indivíduo, num determinado momento, constituindo um recurso poético que garante o caráter de surpresa; representam, sim, um automatismo desgastado pela frequência de seu uso, que não leva o receptor a pensar na sua interpretação.

Essa cristalização na memória coletiva não prescinde, porém, da criatividade do falante ou escritor, para obter nos usuários o efeito desejado. Uma vez aprendidas, muitas se prestam à análise, à interpre-

tação, baseando-se em sua estrutura interna, no sentido literal de seus constituintes, e nas relações (metafóricas, metonímicas etc.) entre seu sentido literal e seu sentido idiomático.

Quanto ao funcionamento interno da comparação nos idiomatismos, podemos concluir que a sujeitos comparados, de traços semânticos específicos ( $\pm$  animado,  $\pm$  animal,  $\pm$  humano,  $\pm$  coisa...), são atribuídas propriedades adjetivas (alegre/triste, belo/feio, branco/preto, claro/escuro, corajoso/covarde, fácil/difícil, forte/fraco, grande/pequeno, leve/pesado, novo/velho, rico/pobre...) ou propriedades verbais (andar, beber, cair, comer, chegar, chorar, correr, dormir, falar, fumar, gritar, morrer, nadar, rir, viver...). Essas condições enunciativas definidas são ligadas, então, aos comparantes, isto é, aos parâmetros escolhidos e convencionalizados pelos usuários da língua, constituídos por diversos campos semânticos, sendo os principais: os *alimentos* (água, mel, ovo, pão, pimentão...), os *animais* (anta, bezerro, bode, boi, burro, cão, cavalo, cobra, coruja, elefante, galinha, galo, gambá, gato, lesma, lobo, macaco, mosca, papagaio, porco, rato, sapo, tartaruga, touro...), as *crenças e superstições* (alma, anjo, cruz, Deus, diabo, fantasma, inferno, profeta, santo...), os *fenômenos físicos* (ar, chuva, dia, furacão, luz, neve, noite, ventania...), os *minerais e rochas* (aço, chumbo, diamante, ferro, mármore, pedra, rocha...), os *objetos variados* (bola, estátua, flecha, navalha, palito, peneira, porta...), as *partes do corpo* (cabeça, cara, dedo, dente, mão, nariz, olho, peito, perna, unha...), as *profissões* (mordomo, padre, palhaço, polícia, político, professor...), as *relações de parentesco* (filho, mãe, mulher, pai, sogra...), os *vegetais* (bambu, fumo, limão, rosa...) e o *vestuário* (bolso, calça, camisa, sapato, veludo, vestido...).

Não seria, pois, nada estranho se fizéssemos ou ouvíssemos o seguinte comentário: *Fulana e Beltrano vivem como cão e gato, porque são diferentes como o dia e a noite. Ela, feia como o diabo e teimosa como uma mula, treme como vara verde toda vez que ele, gordo como uma baleia e fedido como um bode, bebe como um gambá e chega falando como um papagaio e obrigando-a a trabalhar como uma escrava. Fulana, aguardando que um dia ele morra como um passarinho, agüenta tudo, mansa como um cordeiro e fria como o mármore, pois Beltrano é bravo como uma onça mas é rico como um marajá...*

XATARA, C. M. The comparison in idioms. *Alfa (São Paulo)*, v.41, p.211-222, 1997.

- **ABSTRACT:** *This paper intends to tackle the idiomatic structures constituted by comparison. Their "comparants" are conventionalized by language users and are linked to specific adjective and verbal properties, which, in their turn, are attributed to compared subjects also with specific traits.*
- **KEYWORDS:** *Comparison; compared; "comparant"; metaphor; idiom.*

## Referências bibliográficas

- COHEN, J. La comparaison poétique: essai de systématique. *Langages (Paris)*, n.12, p.43-51, 1968.
- DÍAZ, O. Observations sur les expressions lexicalisées. *Cahier du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage (Toulouse)*, n.5, p.139-52, 1984.
- GROSS, M. Les nominalizations d'expressions sigées. *Langue Française (Paris)*, n.69, p.64-84, 1986.
- LAMY, A. Apprentissage de la comparaison: démarche grammaticale et notionnelle. *Le Français Dans le Monde (Paris)*, n.143, p.47-59, 1979.
- LOPES, E. *Metáfora: da retórica à semiótica*. 2.ed. São Paulo: Atual, 1987. 112p.
- PORCHER, M. C. Systématique de la comparaison dans la poésie saskrite. *Poétique (Paris)*, n.38, p.175-97, 1979.
- RICOEUR, P. *La métaphore vive*. Paris: Seuil, 1975. 414p.
- TAMBA-MECZ, I. *Le sens figuré*. Paris: Presses Universitaires, 1981. 199p.

## Bibliografia consultada

- BÁRDOSI, V. Les comparaisons idiomaticques du français. *Annales Universitatis Sceintiarum Budapestinensis de Rolando Eötvös Nominatae (Budapeste)*, p.21-4, 1982.
- LAKOFF, G., JOHNSON, M. *Metaphors with live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980. 241p.
- MAGALHÃES JÚNIOR, R. *Dicionário brasileiro de provérbios, locuções e ditos curiosos*. Rio de Janeiro: Documentário, 1974.
- PUGLIESI, M. *Dicionário de expressões idiomáticas, locuções usuais da língua portuguesa*. São Paulo: Parma, 1981. 309p.

## ÍNDICE DE ASSUNTOS

- Alfa* – Revista de Linguística, p.5  
  histórico de, p.5, 9  
  linguística no Brasil, p.9
- Anagramas, p.169  
  Saussure, p.169  
  Sincronia, p.169
- Discurso oral, p.39
- Ensino de língua estrangeira, p.55  
  estilos discursivos, p.187  
  estratégias, p.55  
  leitura, p.55  
  língua inglesa, p.133, 187  
  testagem, p.133
- Expressões idiomáticas, p.211  
  comparação, p.211  
  metáfora, p.211
- Linguagem, e alienação  
  da consciência, p.109  
  obviedade, p.109
- Linguística Textual, p.67
- Neologia semântica, p.79  
  criatividade lexical, p.79
- texto rosiano, p.79
- Sintaxe, p.13  
  adjetivos, p.91  
  conversão categorial, p.91  
  coordenação, p.13  
  função discursiva, p.39  
  orações de tempo, p.39  
  ordem, p.39  
  processos sintáticos, p.13  
  subordinação, p.13  
  substantivos, p.91
- Poética, p.169
- Tradução, p.159  
  teoria da tradução, p.159  
  história da tradução, p.159  
  *double bind*, p.159

## **SUBJECTS INDEX**

- Alfa* - Revista de Linguística, p.5
  - historic of, p.5, 9
  - linguistics in Brazil, p.9
- Anagrams, p.169
  - Saussure, p.169
  - Syncrony, p.169
- Foreign language teaching, p.55
  - discursive styles, p.187
  - english language, p.133, 187
  - ESP, p.187
  - reading, p.55
  - strategies, p.55
  - testing, p.133
  - Idioms, p.211
    - comparison, p.211
    - metaphor, p.211
  - Language and alienation of consciousness, p.109
  - obvious, p.109
- Oral discourse, p.39
- Poetics, p.169
- Semantic neology, p.79
  - lexical criativity, p.79
  - Rosian text, p.79
- Syntax, p.13
  - adjective, p.91
  - conversion, p.91
  - coordination, p.13
  - discourse functions, p.39
  - noun, p.91
  - position, p.39
  - syntactical process, p.13
  - subordination, p.13
  - time clauses, p.39
- Textual linguistics, p.67
- Translation, p.159
  - double bind, p.159
  - history, 159
  - theory, p.159

**ÍNDICE DE AUTORES**  
***AUTHORS INDEX***

ABREU, A. S., p.13  
BRAGA, M. L., p.39  
BROWN, J. D., p.133  
CASTILHO, A. T. de, p.9  
CUNHA, M. I. A., p.133  
DOTA, M. I. M., p.55  
HöFLING, C., p.91  
KOCH, I. G. V., p.67  
LEONEL, M. C. de M., p.79  
LONGO, B. N. de O., p.91

MARTINS, M. do A. P., p.133  
MILLER, I. K. de, p.133  
MELLO, S. A., p.109  
OTTONI, P. R., p.159  
OLIVEIRA, L. P. de, p.133  
SAAD, J. C., p.91  
SISCAR, M. A., p.169  
VIEIRA-ABRAHÃO, M. H., p.187  
XATARA, C. M., p.211

# NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

## Informações gerais

A ALFA – *Revista de Linguística* – publica trabalhos originais de autores da UNESP e de outras instituições nacionais ou internacionais, na forma de artigos, retrospectivas, resenhas e traduções. Só serão aceitas as resenhas de livros que tenham sido publicados no Brasil, nos dois últimos anos, e no exterior, nos quatro últimos anos. Dois membros do Conselho Editorial emitirão parecer sobre os trabalhos, aprovando-os ou sugerindo as alterações que julgarem necessárias. Em caso de um parecer ser favorável e outro contrário, o trabalho será enviado a um terceiro membro do Conselho Editorial.

Os trabalhos poderão ser redigidos em português ou em outro idioma. O *Resumo* e as *Palavras-chave* 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.

## Preparação dos originais

**Apresentação.** Num primeiro momento, os autores enviarão à Comissão Editorial 3 cópias impressas do trabalho e uma cópia em disquete. Em duas dessas cópias, não deverá constar nem o nome dos autores, nem o da instituição à qual estão filiados, nem qualquer outro tipo de referência que possa identificá-los. Na terceira cópia, o nome e a instituição de filiação deverão estar presentes. O trabalho deverá ser impresso em Word for Windows, em papel tamanho A4 (21 cm x 29,7 cm), com margens superior e inferior de 2,5 cm e com margens direita e esquerda de 3,0 cm. A fonte deverá ser *Times New Roman*,

corpo 12. O trabalho deverá ter uma extensão máxima de 30 páginas (incluindo bibliografia) digitadas com espaçamento duplo.

A Comissão Editorial encaminhará os trabalhos para dois membros do Conselho Editorial, para julgamento. Depois da análise, os trabalhos serão devolvidos aos autores juntamente com cópia dos pareceres. Num segundo momento, quando aceitos os trabalhos, os autores introduzirão as eventuais modificações e deverão remeter, além do texto em disquete, duas cópias dos trabalhos.

**Estruturas do trabalho.** Os trabalhos devem obedecer à seguinte seqüência: *Título*, que deve ser centralizado, em maiúsculas com negrito, no alto da primeira página; *Nome do autor*, por extenso e apenas o último sobrenome em maiúsculas, duas linhas abaixo do título, alinhado à direita; *Filiação científica*, em nota de rodapé, puxada no final do nome do autor, constando, o departamento, o nome da faculdade ou instituto, o nome da universidade (em sigla), o CEP, a cidade, o estado, o país e o endereço eletrônico do autor (se houver); *Resumo* (com, no máximo, 200 palavras), duas linhas abaixo do título, sem adentramento e em espaçamento simples, mantendo-se o espaçamento simples; mantendo-se o espaçamento simples, duas linhas abaixo do resumo deverão constar as *Palavras-chave* (no máximo 7), separadas por ponto-e-vírgula. A Comissão Editorial sugere que, para facilitar a localização do trabalho em consultas bibliográficas, as palavras-chave sejam retiradas de *The-saurus da Linguística*, ou correspondam a conceitos mais gerais da área do trabalho; duas linhas abaixo das palavras-chave, inicia-se o Texto, em espaçamento duplo. Os substitutos correspondentes a cada parte do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito e sem adentramento; duas linhas após o término do texto, à

esquerda, em negrito e sem adentramento, deverão constar *Agradecimentos* (quando houver), *Abstract* e *Keywords* (versão para o inglês do Resumo e das Palavras-chave precedida pela Referência Bibliográfica do próprio artigo) Duas linhas abaixo, a esquerda, em negrito e sem adentramento, deverão figurar as *referências bibliográficas*, em ordem alfabética e cronológica, indicando os trabalhos citados no texto. Após as referências, deverá figurar a *bibliografia consultada* com a indicação de obras consultadas ou recomendadas, não referenciadas no texto, também em ordem alfabética e cronológica.

*Referências bibliográficas* Devem ser dispostas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor e seguir a NBR6023 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 198p

■ 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 Zwyngh *ARTEunesp* (São Paulo), 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) assinala..." 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 ou três autores, todos poderão ser indicados, separados por vírgula (Oliveira, A. J., Mateus, P. R., Silva, M. F., 1943), e quando tiver 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 10 x 17 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<sup>1</sup> serão devolvidos aos autores, ou serão solicitadas adaptações, indicadas em carta pessoal.

---

1 Se o autor necessitar de esclarecimentos sobre as normas para apresentação dos originais, poderá solicitar um exemplar do manual *Normas para publicações da UNESP* à Comissão Editorial da Revista.

## **OUTRAS REVISTAS CIENTÍFICAS PUBLICADAS PELA EDITORA UNESP**

Alimentos e Nutrição (anual)  
ARTEunesp – Revista de Artes (anual)  
Ciências Biomédicas (anual)  
Ciências Farmacêuticas (semestral)  
Científica – Revista de Agronomia (semestral)  
Didática (anual)  
Eclética Química (anual)  
Engenharia e Ciências Aplicadas (anual)  
Geociências (semestral)  
Geografia (anual)  
História (anual)  
Letras (anual)  
Matemática e Estatística (anual)  
Naturalia (anual)  
Odontologia (semestral)  
Perspectivas – Revista de Ciências Sociais (anual)  
Trans/Form/Ação – Revista de Filosofia (anual)  
Veterinária e Zootecnia (anual)

EDITORA UNESP  
Av. Rio Branco, 1210  
01206-904 – São Paulo – SP  
Tel./Fax: (011) 223-9560

## **ERRATA**

**Alfa – Revista de Lingüística, v.41 (n.esp), 1997**

Solicitamos a sua compreensão para com nossos erros involuntários.

---

Ilustração de capa: *Sol da meia-noite*, óleo-aquarela, de Daniela Arnosti de Moura Neves.

---

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

*Produção Gráfica*

Edson Francisco dos Santos (Assistente)

*Edição de Texto*

Fábio Gonçalves (Assistente Editorial)

Carlos Villarruel (Preparação de Original)

Maria Ângela Silva Bacellar e

Lucy Caetano de Oliveira (Revisão)

*Editoração Eletrônica*

Lourdes Guacira da Silva Simonelli (Supervisão)

José Vicente Pimenta (Edição de Imagens)

Duclera Gerola Pires de Almeida (Diagramação)

*Projeto Visual*

Lourdes Guacira da Silva Simonelli

*Impressão Digital e Acabamento*

Gerhart Sternad

Luís Carlos Gomes

Erivaldo de Araújo Silva

*Ilustração de Capa*

Vassili Kandinsky *No quadro negro*

(96 x 92 cm), 1923