

ALFA
Revista de Lingüística

U^{Editora}
UNESP

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Reitor

José Carlos Souza Trindade

Vice-Reitor

Paulo Cezar Razuk

Presidente do Conselho Curador

José Carlos Souza Trindade

FUNDAÇÃO EDITORA DA UNESP

Diretor-Presidente

José Castilho Marques Neto

Assessor Editorial

Jézio Hernani Bomfim Gutierre

Conselho Editorial Acadêmico

Alberto Ikeda

Antonio Carlos Carrera de Souza

Antonio de Pádua Pithon Cyrino

Benedito Antunes

Isabel Maria F. R. Loureiro

Ligia M. Vettorato Trevisan

Lourdes A. M. dos Santos Pinto

Raul Borges Guimarães

Ruben Aldrovandi

Tania Regina de Luca

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

ALFA
Revista de Lingüística
Linguagem na Interação Social

ISSN 0002-5216
ALFAD5

Alfa	São Paulo	v.46	p.1-137	2002
------	-----------	------	---------	------

ALFA – Revista de Linguística
Departamento de Linguística – FCL-UNESP/Ar
Rodovia Araraquara – Jau, km 1
CEP 14800-901 – Araraquara – SP
revistaalfa@fclar.unesp.br

Comissão Editorial

Arnaldo Cortina
Cristina Carneiro Rodrigues
João Batista Toledo Prado
Marco Antonio Domingues Sant'Anna
Renata Maria Facuri Coelho Marchezan
Sandra Aparecida Ferreira
Sebastião Carlos Leite
Sílvia Dinucci Fernandes

Editora Responsável

Sílvia Dinucci Fernandes

Assessora Técnica

Ana Cristina Jorge

Revisão dos Abstracts

Bento Carlos Dias da Silva

Conselho Editorial

Alceu Dias Lima (UNESP), Angela Cecília Souza Rodrigues (USP), Arnaldo Cortina (UNESP), Ataliba Teixeira de Castilho (USP), Beatriz Nunes de Oliveira Longo (UNESP), Bento Carlos Dias da Silva (UNESP), Christian Hudelot (Leape-CNRS), Clelia Cândida A. S. Jubran (UNESP), Cristina Carneiro Rodrigues (UNESP), Daniel Leonard Everett (University of Manchester), Diana Luz Pessoa de Barros (USP), Esmeralda Vailat Negrão (USP), Ester Miriam Scarpa (Unicamp), Francisco da Silva Borba (UNESP), Helena Hatsue Nagamine Brandão (USP), Hildo Honorio Couto (UnB), Ieda Maria Alves (USP), Ingedore G. V. Koch (Unicamp), Jacques Fontanille (Université de Limoges), Jacyntho Luis Brandão (UFMG), João Antônio de Moraes (UFRJ), João Azenha Junior (USP), João Wanderley Geraldi (Unicamp), John Robert Schmitz (Unicamp), Jose Luiz Fiorin (USP), Kanavilil Rajagopalan (Unicamp), Laurent Danon Boileau (Université René Descartes – Paris V), Leonor Schar-Cabral (UFSC), Luis Antônio Marcuschi (UFPE), Luis Carlos Travaglia (UFUB), Maria Aparecida Calabiano M. B. da Silva (PUC-SP), Maria Augusta Bastos de Mattos (Unicamp), Maria Bernadete M. Abaurre (Unicamp), Maria Cristina da Cunha Pereira (PUC-SP), Maria Helena Vieira Abrahão (UNESP), Maria do Rosário de F. V. Gregolin (UNESP), Maria Helena de Moura Neves (UNESP), Maria Luiza Braga (Unicamp), Maria Marta Pereira Scherre (UnB), Maria Tereza de Camargo Biderman (UNESP), Marilda de Couto Cavalcanti (Unicamp), Mary A. Kato (Unicamp), Rafael Eugênio Hoyos-Andrade (UNESP), Renata Maria Facuri Coelho Marchezan (UNESP), Roberto Gomes Camacho (UNESP), Rodolfo Ilari (Unicamp), Rosemary Arrojo (Unicamp), Silvana Mabel Serrani-Infante (Unicamp), Sino Possenti (Unicamp), Vera Lucia Paredes Pereira da Silva (UFRJ), Zelia Almeida Cardoso (USP)

Publicação anual/Annual publication

Solicita-se permuta/Exchange desired

ALFA : Revista de Linguística / Universidade Estadual Paulista. – Vol.1 (1962) – v.23 (1977); Vol. 24 (1980) –. São Paulo, Fundação Editora da UNESP, 1962-1977; 1980 –
Anual
Publicação suspensa de 1978-1979
Publica números especiais
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

Em 2002, a *Alfa: Revista de Lingüística* completa quarenta anos de existência. Durante esse período, adquiriu solidez reconhecida pela comunidade acadêmica do país, contribuindo efetivamente para o avanço e a veiculação da produção intelectual da Universidade, corpo gerador e difusor do saber. Os números publicados mostram que a *Alfa* sempre envolveu colaboradores de grande representatividade no cenário da Lingüística, garantiu a produção de boas coletâneas com centralização temática e refletiu, de certa maneira, a trajetória das linhas de pesquisa em Lingüística no Brasil.

Neste início do século XXI, a *Alfa* segue constituindo um excelente canal de viabilização do debate e da difusão de idéias, dando continuidade a um de seus principais objetivos: divulgar abordagens e reflexões diversas sobre os estudos dos fenômenos da linguagem.

Em primeiro lugar, gostaríamos de explicitar e reconhecer a competência e o empenho de todos que assumiram um trabalho árduo e penoso, ultrapassando inúmeros obstáculos para garantir a qualidade e a viabilidade da revista, durante essas quatro décadas, como bem demonstrou o Prof. José Luiz Fiorin em seu texto. Em segundo lugar, devemos enfrentar o necessário balanço da forma como evoluiu a própria idéia de pesquisa na área de Lingüística e do papel da publicação científica em uma sociedade já transformada, em um meio acadêmico que a cada dia exige maior produtividade em prazos cada vez menores. Isso dificulta o pensamento crítico e reflexivo, mas a percepção dessas circunstâncias pode, em contrapartida, encaminhar nossas ações para que condições materiais do mundo contemporâneo não determinem um pensamento acorrentado.

Este número da *Alfa* contempla um dos temas atualmente preponderantes nos estudos lingüísticos: a linguagem como expressão e produto da interação social. Por meio de diferentes perspectivas, analisa-se o movimento discursivo na organização dialógica da linguagem, que se desenvolve e se exerce em diferentes contextos de interação social, caracterizados por uma variedade de fins comunicativos e, em decorrência, pelo exercício de capacidades lingüísticas e cognitivas diferentes.

A diversidade das semiologias da linguagem releva, em nossa época, as relações do que é dito com o extralingüístico. Importa observar o que está implícito no contexto, na situação, na relação entre os interlocutores, e o que é explicitado na produ-

ção verbal. No momento em que se abordam as diferentes dimensões da elaboração do sentido, da construção da referência e do jogo das unidades discursivas, pressupõe-se, necessariamente, uma dinâmica inerente à enunciação e às divergências da atividade dialógica, momento em que ocorrem as relações com outros modos de comunicação.

Os estudos da linguagem, nesta nova era, orientam-se para a experiência da interdisciplinaridade, que significa a articulação da Linguística com outras áreas como a Filosofia, a Psicologia, a Biologia, a Sociologia, as Ciências Cognitivas. Trata-se de um conhecimento global conseguido com base nas parcialidades. Isso constitui um dos grandes desafios da ciência: reconhecer que o pensamento inovador pode surgir de um esforço comum e da colaboração de pesquisadores de várias áreas. Essa postura – defendida em recente manifesto de pesquisadores reunidos em Stanford – “requer a liberdade, a coragem e o risco de trabalhar sem objetivos predeterminados”.

Silvia Dinucci Fernandes

REVISTA ALFA: UM TEXTO DA CULTURA LINGÜÍSTICA BRASILEIRA

José Luiz Fiorin

Você olha para as coisas que existem e pergunta: "Por quê?"
Eu sonho com as que nunca existiram e pergunto: "Por que não?"

Bernard Shaw

Em 2002, a *Alfa*, revista de Linguística editada pela UNESP, completa quarenta anos. Esse fato é impressionante, quando se sabe que o primeiro curso de Letras do Brasil foi criado em 1934; que as dificuldades para viabilizar uma publicação acadêmica são imensas; que, em virtude da descontinuidade dos financiamentos, os periódicos acadêmicos e culturais costumam ter vida bastante efêmera. A *Alfa* é uma das três revistas da área de Letras, de publicação corrente, mais antigas do Brasil. Mais velhas que ela somente dois periódicos, coincidentemente denominados *Revista de Letras*: o mais antigo é editado pela Universidade Federal do Paraná e o outro é a revista da UNESP consagrada aos estudos literários.

Vieira, no Sermão de Santo Antônio, pregado em São Luís do Maranhão, em 1654, diz que "nas festas dos santos é melhor pregar com eles do que pregar deles". Por isso, gostaria de fazer uma análise, ainda que preliminar e superficial, da *Alfa*. Um trabalho definitivo deverá ser feito por um dos muitos estudiosos de História das Ciências da Linguagem. Para meu exame, vou tomar o periódico como um texto.

O texto é um objeto lingüístico e um objeto histórico. Pode-se privilegiar na teoria ou na análise um ou outro desses aspectos. Dar ênfase ao aspecto lingüístico implica considerá-lo um todo de sentido, dotado de uma organização específica, diferente da frase. Isso significa, portanto, dar relevo especial ao exame dos procedimentos e mecanismos que o estruturam, que o tecem como uma totalidade de sentido. Cabe lembrar que a palavra texto provém do supino do verbo latino *texo, is, texui, textum, texere*, que quer dizer *tecer*. Da mesma forma que um tecido não é um amontoado desorganizado de fios, o texto não é um amontoado de frases, nem uma grande frase. Tem ele uma estrutura, que garante que o sentido seja apreendido em sua globalidade, que o significado de cada uma de suas partes dependa do todo.

Dar destaque ao aspecto histórico leva a preocupar-se primordialmente com a formação ideológica de que ele é expressão, com as relações polêmicas que, numa sociedade dividida em classes, subclasses, grupos identitários, estão na base da constituição das diferentes formações discursivas.

Antigamente, dizia-se que as teorias que trabalhavam com o primeiro aspecto faziam uma análise interna do texto, as que operavam com o segundo faziam uma análise externa. Essa terminologia é ruim, porque deixa entrever que aquelas só se ocupam do aspecto lingüístico, enquanto estas só têm olhos para o extralingüístico. Na verdade, cada uma ressalta um aspecto da constituição do sentido e, portanto, são ambas teorias lingüísticas. As primeiras acentuam os mecanismos intradiscursivos, e as segundas, os interdiscursivos. Vale ressaltar que estamos falando em predominância de interesse por um dado aspecto e não em exclusividade.

Durante muito tempo, partidários de uma ou de outra teoria trocaram uma série de "acusações". Os que se ocupavam preponderantemente dos aspectos intradiscursivos foram tachados de reducionistas, dizia-se que eles ignoravam a História, que tinham uma visão empobrecedora do texto. Por outro lado, afirmava-se que os que trabalhavam predominantemente com as relações interdiscursivas eram cegos para os mecanismos de estruturação do texto, não reconheciam sua especificidade lingüística. Na verdade, as desconfianças mútuas não precisariam existir, já que, de um lado, não se pode exigir que uma teoria estude fatos que estão fora de seu escopo explicativo, e, de outro, as teorias do discurso, ao ressaltar os mecanismos intradiscursivos ou os interdiscursivos, estão trabalhando com aspectos complementares da textualização e não com ângulos excludentes na abordagem do uso lingüístico.

A textualização é o processo pelo qual um plano de conteúdo discursivo manifesta-se por um dado plano da expressão. O texto é, assim, uma unidade da manifestação discursiva.

Quando se estuda um jornal ou um periódico pode-se fazer a análise com tesoura, segmentando-os em textos que os compõem, ou pode-se examiná-los como um todo, como um grande texto. É isso o que pretendemos fazer. Examinaremos os aspectos lingüísticos e históricos desse texto.

Passemos à narrativa que nos conta o grande texto da *Alfa*. Foi fundada em 1962 como publicação do Departamento de Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília, instituto isolado, criado pelo governador do Estado de São Paulo, Prof. Carvalho Pinto, em sua política de interiorização do ensino superior. A iniciativa de criação do periódico foi, segundo depoimento de Ataliba Castilho, do Prof. Massaud Moisés, então diretor da Faculdade. Na verdade, o Prof. Massaud levou o grupo de jovens professores do Departamento a fazer o periódico. Ele foi assim o destinador manipulador, como se diz em teoria da narrativa.

O sujeito efetivo do fazer foi o Prof. Ataliba Teixeira de Castilho, que foi o diretor da revista de 1962 a 1973. As condições para a *performance* eram extremamente difíceis, pois o diretor deveria realizar tudo praticamente sozinho: expedir convites para os colaboradores, preparar os originais, fazer a licitação para a publicação, revisar as provas, distribuir a revista etc. (CASTILHO, 1997, p.9). Cedo, no entanto, a *Alfa* recebeu o reconhecimento da comunidade acadêmica do Brasil e do exterior.

O que se pretendia com a criação da revista? Em outras palavras, quais os valores que se acham inscritos nesse objeto de significação, quando ele é examinado? Debate acadêmico, pluralidade, renovação. Desde o início observa-se que a *Alfa* surge com o propósito de divulgar os trabalhos acadêmicos dos professores do Departamento. Seus criadores tinham a perfeita noção de que a divulgação é parte indispensável da pesquisa. O discurso científico é completamente diferente do discurso religioso, pois este pretende explicar tudo, donde viemos, para onde vamos, qual o sentido da vida, por que sofremos, qual a origem de tudo. Ao mesmo tempo, pretende-se absolutamente verdadeiro e, por isso, intangível. A ele deve-se aderir pela fé. Ao contrário, o discurso científico constrói modelos que explicam parte da realidade. Por isso, não chega à verdade absoluta e eterna, mas a consensos parciais sobre as explicações que dá para certos fenômenos. Ele é sempre uma aproximação da realidade. A ciência tem sempre compromisso com o real e, por conseguinte, sua validade precisa ser verificada. Não se adere ao discurso científico pela fé, mas pelo conhecimento. Como a ciência não chega à verdade, progride sempre, é sempre mutável. Por isso, fazem parte de sua natureza o debate, o confronto, a controvérsia, a contradição. Ora, não há debate científico, não há confronto de posições, não há contradição, sem que os resultados da pesquisa venham à luz. Assim, a divulgação é inerente ao fazer científico. Esse foi o primeiro valor inscrito neste objeto, que é a *Alfa*. No entanto, a revista não se restringia à publicação dos trabalhos dos professores da Faculdade de Marília, estava aberta à colaboração de qualquer pesquisador. Compulsando seus números, encontram-se artigos de pesquisadores estrangeiros, como Kurt Baldinger, André Martinet, Jacques Derrida, Giampaolo Salvi, Maria Fernanda Bacelar do Nascimento, e de investigadores brasileiros de diferentes universidades, como Lúcia Lobato, Rodolfo Ilari, Carlos Vogt, Ulpiano Bezerra de Menezes, José Cavalcante de Souza, Jorge Bertolaso Stela, Roberto da Matta, ao lado de lingüistas da UNESP. É interessante observar que Roberto da Matta, numa análise do conto "O gato preto", de Poe, publicado no volume 10 (1966) começa a ensaiar o modelo explicativo da cultura que o tornaria famoso. A pluralidade não se restringe, porém, ao espectro de colaboradores, é mais radical. Há uma pluralidade de pontos de vista teóricos: o estruturalismo, o gerativismo, o funcionalismo, a semiótica, a análise do discurso, e assim por diante. O terceiro valor inscrito no objeto é renovação. Em 1962, um parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) alterou radicalmente a organização dos cursos de Letras no Brasil. Uma das inovações da nova estrutura curricular foi a inclusão da Lingüística entre as cinco disciplinas obrigatórias do chamado currículo mínimo. Com isso, pretendia-se renovar a pesquisa e o ensino de línguas no Brasil. A *Alfa*, criada no mesmo ano, insere-se nesse paradigma da renovação. Por preconizar, não explicitamente, fazendo disso profissão de fé, mas implicitamente, nos artigos que publicava, uma atitude descritiva e explicativa dos fatos lingüísticos sincrônicos, opõe-se, de um lado, a uma tradição normativa, profundamente arraigada no ensino brasileiro, e, de outro, a uma tradição filológica, que considerava a explicação dos textos arcaicos o único objeto nobre da pesquisa lingüística. Mostra que o que nobilita o trabalho acadêmico é o método e não o objeto. Não existem aspectos da faculdade da linguagem exclusivos do fazer científico, nem avessos a ele. Além disso, a renovação propugnada pela *Alfa* não se restringia à pesquisa, atingia também o ensino. Prova disso é o artigo de Ata-

liba Teixeira de Castilho, intitulado "A reforma dos cursos de Letras", publicado no número de março de 1963, em que o autor discute as novas disposições do Ministério da Educação sobre a reorganização do ensino superior de línguas e literaturas no país e sugere diretrizes para implementar a reforma curricular. Além disso, no volume 18/19 (1972/1973), a revista publica os textos de um seminário sobre a organização da pós-graduação em Letras. Estamos no início da institucionalização da pós-graduação no país. Estes três valores – debate científico, pluralismo e renovação – continuam até hoje a pautar a política editorial da revista.

O primeiro número sai em março de 1962. Tem quatro seções: artigos; livros e revistas; notas e comentários; e documentos. A primeira contém artigos originais e inéditos, que são quatro: "A língua portuguesa no Brasil", de Ataliba Teixeira de Castilho; "Do épico ao lírico", de Massaud Moisés; "*The phoneme, meaning and patterning*" de Paulo A. A. Froehlich; "Franz Kafka: o romancista do absurdo", de Maurício Tragtemberg. Na segunda parte, apresentam-se resenhas; na terceira, notícias e comentários sobre assuntos de interesse da comunidade lingüística; na quarta, aparecem em edição fac-similar, já que se comemorava o 40º aniversário da Semana de Arte Moderna de São Paulo, duas cartas de Mário de Andrade a Oswaldo Elias Xidieh, professor da Faculdade de Marília. No segundo número, há quatro seções: artigos; notas e comentários; livros e revistas; e noticiário. Nele, a seção intitulada notas e comentários vai trazer artigos de menor fôlego sobre um dado tema. Esse é o padrão de organização da revista que vai vigorar durante muitos anos. Em março de 1964, aparece um número temático sobre o modernismo, com uma edição fac-similar de uma carta de Graça Aranha.

A *Alfa* teve publicação contínua até 1977. Evidentemente, não sem percalços. Já em 1964, os dois números aparecem num só volume. A mesma coisa acontece em 1965. Isso mostra as dificuldades para viabilizar sua publicação. Em 1969, a periodicidade passa de semestral a anual. A razão são os altos custos de impressão. No entanto, mesmo assim os obstáculos se sucedem. Os números 20 e 21 correspondentes aos anos 1974 e 1975 vêm a lume num único volume. A mesma coisa vai ocorrer com os números 22 e 23, concernentes aos anos de 1976 e 1977. O diretor do periódico, depois que Ataliba Teixeira de Castilho deixa a UNESP e vai para a Unicamp, é Clóvis Barleta de Moraes (1974-1977). Em 1978 e 1979, a publicação é suspensa. Era a época da criação da UNESP, com todas as confusões e mesmo arbitrariedades que esse fato gerou: fechamento de cursos, transferência compulsória de professores de uma Faculdade para outra, mudanças administrativas... Em 1980, a UNESP centraliza a publicação das revistas, transformando a *Alfa* num periódico especializado em Lingüística e ficando a *Revista de Letras*, até então editada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, como o periódico especializado em Literatura. Até esse momento, a *Alfa* publicava tanto artigos referentes aos estudos lingüísticos quanto aos estudos literários. Aliás, é preciso que se diga que, até o número 23, último volume editado sob os auspícios da Faculdade de Marília, os artigos sobre Literatura são em número maior do que aqueles consagrados à Lingüística, o que mostra ainda a vigência de uma mentalidade que presidiu ao funcionamento da pesquisa na área de Letras nos primórdios de sua institucionalização na Universidade, a de que o objeto privilegiado

da pesquisa era a Literatura e de que os estudos linguísticos, principalmente no âmbito das línguas clássicas e línguas estrangeiras modernas, tinham um caráter meramente instrumental. Por isso, um dos papéis exercidos pela *Alfa* em sua primeira fase foi o de impulsionar a institucionalização da pesquisa linguística no país. Em alguns números, publicam-se os sumários das revistas brasileiras e estrangeiras recebidas pela biblioteca da Faculdade, para que os leitores que não tinham acesso a uma biblioteca razoavelmente provida como a de Marília pudessem acompanhar os temas de investigações realizadas no Brasil e no exterior. O noticiário publicado em todos os volumes dava conta do que acontecia nos arraiais linguísticos. Por exemplo, o volume de 1968 noticia, com riqueza de detalhes, a visita de Roman Jakobson ao Brasil. Estávamos muito longe dos dias de hoje, quando a Internet propicia comunicação instantânea com bibliotecas e centros de pesquisa, quando o número de investigadores é grande, quando os congressos e simpósios na área são muitos.

Nesse mesmo espírito, um dos volumes de 1967 edita as atas do I Seminário de Linguística de Marília. Esse evento acadêmico visava avaliar os estudos linguísticos no Brasil, fazendo um balanço do estado da arte em cada uma das tendências mais representativas da investigação linguística na época. Foram convidados destacados pesquisadores, que apresentaram relatórios sujeitos a debates em mesas-redondas. A *Alfa* publicou os relatórios e uma súmula dos debates travados em cada uma das mesas. Os expositores foram Teodoro Henrique Maurer Júnior – “A linguística histórica”, Joaquim Mattoso Câmara Júnior – “O estruturalismo”, Nelson Rossi – “A dialetologia”, Maria Tereza de Almeida Camargo (hoje Biderman) – “A estatística linguística”, Enzo del Carratore e Ataliba Teixeira de Castilho – “A onomasiologia no léxico e na sintaxe”, Julio Garcia Morejon e Manoel Dias Martins – “O idealismo linguístico e a estilística literária”, Paulo A. A. Froehlich – “A linguística descritiva”. Além desses expositores, que apresentaram seus relatórios sobre o estado da arte da área, Geraldo Cintra proferiu uma conferência, intitulada “Um aspecto da linguística aplicada ao ensino de línguas”. Uma farta documentação fotográfica acompanha o volume. Observando as fotos, vemos como mudaram os costumes acadêmicos. Passou-se de um formalismo muito grande, que se revelava principalmente no trajar, a uma informalidade completa nos congressos e demais eventos universitários. O diretor, na abertura do seminário, trajava beca. Todos os participantes estavam de terno e gravata. Os hábitos acadêmicos estavam de acordo com o formalismo que existia na sociedade, antes que os anos de 1968 alterassem os costumes em todo o mundo. Como efeito do seminário, dentro do objetivo de institucionalizar a pesquisa linguística, fundam-se, em 1969, a Associação Brasileira de Linguística (Abralim) e o Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL), ambas as associações ainda produtivas e atuantes.

Voltemos a 1980, ano em que a *Alfa* se torna um periódico da UNESP, especializado em Linguística. Nesse ano, adota-se um novo projeto gráfico, o segundo durante a existência da revista. Estabelecem-se novos critérios para apresentação dos originais. Pela primeira vez, os artigos deveriam conter resumo, termos-chave e título em português e em inglês. Cada número organizava-se em duas grandes seções, artigos originais e inéditos e resenhas. A periodicidade continua a ser anual. É preciso dizer que, embora o projeto gráfico apresentasse um rigor bibliográfico maior do que o que

vigorava até 1980, era extremamente feio. Em 1981, o periódico assume o nome que tem hoje: *Alfa: Revista de Lingüística*. A centralização das revistas na UNESP não diminui as dificuldades de publicação: os números 30 e 31, concernentes aos anos 1986 e 1987, aparecem num único volume. Em 1992, altera-se o projeto gráfico da revista. Ele é muito mais bonito do que o anterior: a mancha é mais arejada e as capas reproduzem obras de arte modernas. No volume 36, o primeiro publicado com o novo projeto, a capa reproduz o quadro *La clef des songes*, de Magritte. Altera-se também a linha editorial. Os volumes passam a ter um núcleo temático, reservando, no entanto, um percentual de páginas para temas livres. Assim, cada número passa a ter as seguintes seções: artigos do núcleo temático, artigos de temas livres, traduções, retrospectiva e resenhas. Publicaram-se na vigência dessa orientação cinco volumes sobre os seguintes temas: v.36: *O texto: leitura e tradução*; v.37: *Lingüística e ensino de línguas*; v.38: *O funcionalismo no Brasil*; v.39: *Análise do discurso*; v.40: *Estudos lexicológicos e lexicográficos*. A partir do número 41 (1997), quando se comemora o 35º aniversário da revista, altera-se tanto o projeto gráfico quanto a orientação editorial. Seu formato passa a ser menor. As capas, porém, continuam a apresentar obras modernas. Haveria uma alternância entre volumes comuns e volumes especiais. Aqueles seriam de temas livres e estes seriam temáticos. Os volumes temáticos publicados depois dessa mudança foram: v.41: *Estudos em gramática funcional*; v.42: *O estado da arte nas ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*; v.44: *Tradução, desconstrução e modernidade*. Deveria haver, em cada ano, um volume comum e um especial. Ambos deveriam ter o mesmo número. O especial seria indicado com a marcação *n. esp.* De novo, as dificuldades acumulam-se. Em 1999, sai apenas o volume comum do número 43. Em 2000, vem à luz o volume especial do número 44. Só em 2002 é editado o volume comum do número 44. Novamente, como em todos os periódicos brasileiros, atrasos, dificuldades, percalços... Muitas pessoas trabalharam para que a *Alfa* sobrevivesse até hoje: pareceristas, membros do conselho editorial, revisores, colaboradores etc. Destacam-se os diretores da revista, que em 1992 passaram a se chamar editores responsáveis. Foram eles: 1962-1973: Ataliba Teixeira de Castilho; 1974-1977: Clóvis Barleta de Moraes; 1980-1981 – Ermínio Rodrigues; 1982-1983: Ignácio Assis Silva; 1984: Telmo Correia Arrais; 1985-1988: José Luiz Fiorin; 1989-1991: Telmo Correia Arrais; 1992-1993: Roberto Gomes Camacho; 1994-1995: Rafael Eugênio Hoyos-Andrade; 1996-1997: Odette G. L. Altman de Souza Campos; 1997: Odette G. L. Altman de Souza Campos e Marise Mattos Dall'Aglio Hattner; 1998: Marise Mattos Dall'Aglio Hattner; 1999-2001: Carlos Eduardo Mendes de Moraes. A editora atual é Silvia Dinucci Fernandes.

O texto da revista *Alfa* mostra ainda como era difícil publicar no Brasil na década de 1960. Não havia editoras universitárias e as editoras comerciais não se interessavam pelas publicações acadêmicas da área de Lingüística, porque o público que tinha interesse por elas era muito pequeno. Por isso, a *Alfa* editou várias teses: 1967 (v.12) *Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa*, de Ataliba Teixeira de Castilho; 1968 (v.13/14): *Os motivos da sátira romana*, de Salvatore d'Onofrio; 1969 (v.15): *Fernando Pessoa na África do Sul* (primeiro tomo intitulado *Contribuição ao estudo de sua formação artística*), de Alexandrino E. Severino; *Uso do infinitivo num corpus de português coloquial brasileiro*, de Landon Lockett, da Universidade do

Texas, Austin; 1970 (v.16): *Fernando Pessoa na África do Sul* (segundo tomo denominado *A educação inglesa e a obra de Fernando Pessoa*).

Ao longo da história da *Alfa*, cinco lingüistas receberam homenagens em suas páginas. Dois foram reverenciados com notas biobibliográficas *in memoriam*: Joaquim Mattoso Câmara Júnior (v.16, 1970) e Antenor Nascentes (v.20/21, 1974/1975). Robert Henri Aubreton foi homenageado também com uma nota biobibliográfica, por ocasião de sua partida para a França (v.4, 1963). O pesquisador recebeu essa distinção pelo seu trabalho na reorganização do ensino de Letras Clássicas no país e pelo seu empenho em enviar para a França, para lá realizar seus estudos pós-graduados, inúmeros discípulos, que vieram a constituir toda uma geração de helenistas e latinistas. Teodoro Henrique Maurer Júnior (v.18/19, 1972/1973) e Francisco da Silva Borba (v.44, 2000) foram homenageados com miscelâneas de estudos. Aquele foi o primeiro professor a ensinar Lingüística Geral na Universidade de São Paulo. No ano letivo 1945/1946, frequentou, na Universidade de Yale, cursos de Lingüística Indo-européia, Sânscrito e Hitita, tendo sido aluno de Leonard Bloomfield, Franklin Edgerton e Edgard Sturtevant. Em 1947, foi nomeado professor da cadeira de Lingüística Românica da Universidade de São Paulo. Em seguida, torna-se responsável pelo curso de Glotologia Clássica, que, mais tarde, tem seu nome alterado para Lingüística Indo-européia. Em cursos de especialização, começa a ensinar Lingüística Geral. Foi professor de toda uma geração de lingüistas. Francisco da Silva Borba foi um dos pioneiros da Lingüística brasileira e formou também, em cursos de especialização, todo um grupo de lingüistas, que está atuando nas universidades brasileiras.

Dois narrativas se entrelaçam na *Alfa*: a da feitura da revista e a da pesquisa lingüística brasileira. Como estamos examinando o periódico como um texto^o, uma narrativa, é preciso desvelar o que ela mostra.

A da feitura da revista mostra sujeitos do fazer (os diretores, mais tarde chamados editores) modalizados pelo querer, pelo dever e pelo saber. Estavam profundamente imbuídos do querer realizar uma revista pluralista e de qualidade, que contribuísse para a renovação dos estudos lingüísticos brasileiros, fazendo-os aproximar-se do que se fazia nos centros mais adiantados do mundo. Por outro lado, tinham uma arraigada convicção de que o pesquisador deve divulgar os resultados de seu trabalho, para que a ciência progrida no debate e na controvérsia. Pela sua experiência e pelo seu tirocínio, sabiam como fazer uma revista científica. No entanto, nem sempre estavam modalizados pelo poder: falta de verbas, dificuldades administrativas, entraves burocráticos. Assim, a história da *Alfa* é também a narrativa da passagem do não-poder ao poder, da superação de toda sorte de empecilhos. A *performance* realiza-se muito bem. Os quarenta anos da revista testemunham isso. A sanção é dada pelo reconhecimento da comunidade acadêmica de que esse periódico é um dos mais significativos do país.

Nas páginas da *Alfa*, narra-se também a história da pesquisa lingüística no país. Aí são muitos os sujeitos do fazer. Gerações se sucedem. Depois dos precursores, Maurer, Salum etc., a primeira geração de lingüistas: Mattoso, Aryon, Ataliba, Froehlich, Borba, Ignácio etc. Uma segunda geração aparece: Maria Helena, Camacho, Ieda, Mercedes Sanfelice e outros. Depois, chegam outros às atividades de pesquisa: Beatriz, Marize, Arnaldo, Ude etc. Os campos de interesse também vão diversifican-

do-se: a fonologia, a lexicologia, a teoria da gramática, a morfologia, a geolinguística, a semiótica, a análise do discurso, a linguística textual, a linguística aplicada, a tradução etc. Filiações teóricas vão alterando-se: a semasiologia, o estruturalismo, o gerativismo, o funcionalismo... A *Alfa* deu a todos os investigadores o meio de divulgar seus trabalhos, o poder tornar público o resultado de suas pesquisas.

Como diz Guimarães Rosa, em "Desenredo", "e pôs-se a fábula em ata". A *Alfa* é a ata de muitas histórias, que enchem de orgulho os que participamos e os que participam de sua construção. Superamos inúmeras dificuldades, vencemos múltiplos entraves, ultrapassamos incontáveis barreiras. Mas, ao olhar para trás, podemos lembrar-nos de tudo com alegria. Afinal, contribuimos para que o sonho tivesse realidade. O texto da *Alfa* revela tudo: dedicação, empenho, espírito universitário, curiosidade intelectual, qualidade, trabalho, muito trabalho, e até mesmo interesses mesquinhos. Enfim, esse texto é o simulacro do nosso fazer universitário, com suas virtudes e seus defeitos.

Referência bibliográfica

CASTILHO, A. T. de. Depoimento sobre os 35 anos da revista Alfa. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo, n.41, p.9-12, 1997.

SUMÁRIO/CONTENTS

ARTIGOS ORIGINAIS/ORIGINAL ARTICLES

TEMA CENTRAL: LINGUAGEM NA INTERAÇÃO SOCIAL

- Estratégias de interação no ensino do texto dissertativo
Interaction strategies in teaching dissertative text
Maria Izabel de Oliveira Massoni 19
 - A ordem interacional: a organização do fechamento de interações entre profissionais e clientes em instituições de combate à violência contra a mulher
Interactional order: organization of closing sections of professional-client interactions in institutions that address violence against women
Ana Cristina Ostermann 39
 - Diálogo e dialogismo no processo de aquisição da linguagem
Dialogue and dialogism in the process of language acquisition
Fabiana Cristina Komesu 55
 - Imagens na oralidade
Orality images
Ângela Paiva Dionísio 71
 - Atribuição de foco no português e no inglês falado
Focus assignment in spoken Portuguese and in spoken English
Roberto Gomes Camacho e Patrícia Fernanda Cherubini Brentan 95
 - Operações da linguagem e algumas construções nominais
Language operations and nominal constructions
Leticia Marcondes Rezende 111
- ÍNDICE DE ASSUNTOS 129
SUBJECT INDEX 131
ÍNDICE DE AUTORES/AUTHOR INDEX 133

**TEMA CENTRAL:
LINGUAGEM NA INTERAÇÃO SOCIAL**

ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO NO ENSINO DO TEXTO DISSERTATIVO

Maria Izabel de Oliveira MASSONI¹

- RESUMO: Este trabalho apresenta um encaminhamento para o ensino da produção de textos dissertativos a alunos que encontram dificuldades relativas às estratégias de interação requeridas por essa tipologia. A análise de alguns problemas detectados no percurso entre a pretensão de dizer e o dito levou-nos a pensar numa prática que diminuísse tais problemas, a partir de um enfoque das habilidades de raciocínio, para o estabelecimento de premissas e das habilidades discursivas, para o engajamento a elas, por meio do trabalho com esquemas marcadores de quadros de interação social diferentes.
- PALAVRAS-CHAVE: Coerência; superestrutura, lugares discursivos.

Introdução

Este trabalho teve a sua origem em nossas dúvidas, no ensino da produção de textos, a respeito de como oferecer orientações eficazes aos alunos, cujos textos dissertativos eram indicados para reescritura por apresentarem problemas relativos à coerência global.

Trabalhando nessa área desde 1985, a nossa indagação refletia a seguinte situação: como, na orientação de reescritura, ajudar o aluno a tornar coerente o que se nos apresentava incoerente? Anotações como "melhore isto", "sem nexos" ou "releia o que você escreveu" pouco ou nada adiantavam para o processo de reescrita; porém, o que nos chamou a atenção nessa situação foi o fato de que, nas entrevistas individuais, ouvíamos sempre o seguinte: "O que eu quis dizer aí era...". Então, o sentido "aparecia". Estimulados por esse fato, buscamos investigar o que, no percurso entre o querer dizer e o dito, havia se "perdido", ou, mais precisamente, quais caminhos não haviam sido percorridos para o pretendido transformar-se em dito com sentido. Quais as habilidades não eram exercitadas para a sustentação da habilidade opinativa?

¹ Departamento de Estudos Linguísticos e Literários - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - UNESP - 15054-000 - São José do Rio Preto - SP - Brasil. E-mail: belmassoni@bol.com.br.

Certamente a pesquisa da área de Linguística Aplicada (doravante LA) muito produziu até hoje acerca de análises e procedimentos para o ensino da produção textual. Não se pode negar também que, atualmente, nas escolas, há um acentuado e crescente número de atividades relativas à leitura e produção que se apresentaram a partir das Propostas Curriculares de Língua Portuguesa e, conseqüentemente, dos inúmeros cursos de atualização de professores, promovidos pelo Estado de São Paulo. Os livros didáticos também redirecionaram as orientações, preocupando-se com os rascunhos e reelaborações.

Podemos dizer que a situação está, hoje, significativamente diferente da de alguns anos atrás, o que nos leva a refletir se ainda podemos imputar a "culpa" das incoerências/inadequações dos textos dos alunos a um ensino focado unicamente em conteúdos gramaticais. Logicamente, não podemos generalizar, mas o que queremos ressaltar é que os problemas relativos a essa área que existiam quando a "causa" era essa continuam a existir, apesar das mudanças.

Em nossa atividade de ensino, percebemos que, como antes, há, ainda hoje, nas classes de terceiro colegial e mesmo nas da universidade, alguns alunos que apresentam dificuldades na produção de textos coerentes, a despeito de terem, durante todo o processo escolar, produzido textos. Quem trabalha nessa área sabe também que muitos alunos que elaboram bons textos narrativos nem sempre o conseguem na dissertação, talvez por não terem sido desenvolvidas, eficazmente, pela escola, estratégias discursivas para essa tarefa.

Nesse sentido, acreditamos que uma pesquisa, para um encaminhamento posterior, que contemple um estudo direcionado às habilidades opinativas de nossos alunos com problemas (não importando o que ou quem seja o responsável pela "atrofia" de sua competência discursiva) seja relevante para uma proposta que os leve a dizer o que querem de modo coerente.

Para Spoelder e Yed (1991), o descompasso entre a intenção e a execução, bem como as resoluções dos problemas do texto, indicam que a capacidade de os alunos dominarem estratégias para julgar seus próprios textos, a partir do lugar do leitor, parecem desenvolver-se tardiamente, o que compromete o ensino de revisão de textos. Complementamos esse comprometimento com a dificuldade de, no momento de produção, prever o leitor em seu texto. Daí a ineficácia das anotações do tipo "releia o seu texto".

Góes (1993), entretanto, afirma que o percurso do conhecimento é construído tanto pelo sujeito quanto pela participação de agentes mediadores. Assim, com a ajuda de um mediador/professor, o aluno pode chegar a desenvolver habilidades e estratégias para avaliar seu texto dos lugares de escritor e de leitor.

Nesse sentido, e, considerando, principalmente, a "maturidade" dos produtores de textos de nossas escolas, ressaltamos que aqueles que a possuem fazem-no, muitas vezes, sem a ajuda do professor (ou apesar dele). Mas e os outros? Seria interessante um trabalho pedagógico que oferecesse condições de operações reflexivas que viabilizassem ao aluno, na produção de dissertações, condições de desenvolvimento e exercício de suas habilidades de raciocínio e discursivas, tanto na escrita quanto na revisão.

Segundo Coracini (1991, p.183) "urge a aplicação de uma metodologia que mude comportamentos e, priorizando o discurso, coloque o aluno na situação de enuncia-

dor, para que ele possa, de fato, exercer a sua criatividade e espírito crítico", o que indica a impossibilidade de dissociar o texto das condições de produção. Ao que nos parece, não há condições de um trabalho de enunciador se o aluno não domina as habilidades de realizar escolhas, fazer recortes e de se movimentar entre os diferentes lugares que entornam a sua intenção de dizer.

A escola, hoje, ainda centra o ensino em conteúdos e formas deslocados do aluno (BONINI, 1998). Dá relevância aos modelos textuais sem, contudo, analisar as situações e efeitos discursivos que existem na escolha de uma ou outra forma, sem indicar a exigência advinda da relação entre autor e leitor e que preside a eleição de uma determinada forma para determinado conteúdo num determinado contexto.

O resultado indica que os que possuem "maturidade" (dominam as estratégias da interação) para administrar posições enunciativas adequadas a seus textos fazem-no normalmente, mas os que encontram dificuldades apresentam a famosa "colcha de retalhos", fruto de repetição de acordos, na velha cena conhecida a quem trabalha com produção textual: o "aluno papagaio", que diz "muito", sem dizer "nada".

Pela nossa experiência em cursos administrados a professores, esse é o momento que mais os aflige. E eles lançam mão, então, de várias técnicas como debate, leitura de textos bem-formados, propostas com coletânea de textos, discussões e interpretações, numa ingênua atitude de acreditar que as informações advindas de todas essas técnicas poderão melhorar o desempenho redacional do aluno que *não possui as estratégias para isso*.

O trabalho aqui proposto pretende, então, atuar nessa área: a do percurso entre o que se quer dizer e o que se diz.

Pretendemos apresentar um procedimento que conduza o aluno a desenvolver suas habilidades de raciocínio, para estabelecer suas premissas e habilidades discursivas para engajar-se a elas. Para nós, a habilidade opinativa pressupõe essas duas outras.

É, então, a partir dessa problemática levantada que se justifica a nossa pesquisa. Objetivamos, a partir de uma pesquisa de diagnóstico (LOPES, 1996), identificar problemas relativos ao domínio de estratégias discursivas em textos dissertativos produzidos por alunos do terceiro colegial e propor, à luz das dificuldades elencadas e das teorias que nos possam auxiliar na abordagem, etapas que subsidiem o aluno a perceber tais problemas na produção de seu texto e, conseqüentemente, na sua revisão.

O nosso *corpus* constitui-se de cinquenta textos de alunos de uma escola estadual de São José do Rio Preto, elaborados, em 2000, a partir do título-tema "A natureza esquecida" apresentado pelo professor e produzidos em sala. Sob nossa orientação, o professor não ofereceu textos, coletânea, nem propôs debates ou leituras prévias para a elaboração da dissertação. Essa orientação justifica-se pela nossa constatação, nos vários anos como professora de redação, de que alguns alunos apresentavam problemas de coerência após tais procedimentos, pelo fato, acreditamos, de que, sem condições de selecionar, consideravam todos os pontos de vista abordados nas atividades. Já comprovamos, em observações anteriores, inclusive, que alguns alunos que não apresentavam problemas com propostas título-tema, produziam a "colcha de retalhos" na produção efetuada após as atividades já citadas.

Nesse sentido, optamos por oferecer apenas o título-tema “A natureza esquecida” para os alunos expandirem-no a partir do conhecimento dos textos que já possuíam na memória. Do número total, dez textos apresentaram dificuldades, categorizadas da seguinte forma:

- a) falta de seletividade de argumentos;
- b) uso inadequado de “acordos”;
- c) perda ou afrouxamento de elos argumentativos;
- d) dificuldades em estabelecer hierarquizações.

Essas dificuldades elencadas mostram a falta de domínio das estratégias do campo discursivo, em que a produção textual se apresenta como uma proposta de diálogo, como postula Bakhtin (1992).

As constatações a que chegamos nesse diagnóstico realizado não são diferentes das percebidas por Pécora (1992, p.14) que afirma serem a maioria dos textos analisados uma “colagem mal ajambrada de frases feitas e acabadas”; indicando a escola como a origem da “falsificação das condições de produção da linguagem escrita”.

Val (1993) e Guedes (1994) também afirmam a mesma situação de reprodução de discursos pautados no lugar-comum. Ressalte-se que Val (1993, p.118), na sua análise dos fatores de textualidade de redações de candidatos ao Curso de Letras da UFMG, afirma que, embora as redações fossem “arrumadinhas e certinhas”, atestando produtores que dominavam a língua-padrão e o modelo canônico da dissertação, tratavam-se, em sua maioria, de “maus textos, pobres, simplistas, insípidos, quase todos iguais”.

Esse diagnóstico corrobora a hipótese da destruição do discurso do aluno aventada por Guedes (1994) que propõe, então, uma didática específica em que o ensino da produção, fugindo de um enfoque estrutural, parta de quatro qualidades discursivas (unidade temática, objetividade, concretude e questionamento).

Conceição (2000), com base no trabalho de Guedes, sugere um encaminhamento para a reescrita. Embora eficaz, como se constatou na “desconstrução das formalidades” a cada reescrita, acreditamos que seja um encaminhamento apropriado a uma etapa em que o aluno já tenha percebido o mecanismo de se colocar o discurso em texto, o que não pode descartar a forma. Para nós, é interessante trabalhar, num primeiro momento, as estratégias discursivas a partir do papel da estrutura textual, para, depois, “desconstruir” a forma que já se conhece.

O exposto nesta pesquisa é o produto de uma experiência localizada que contribuiu, pela constatação dos resultados e pelo encaminhamento posterior (CAVALCANTI, 1986), para melhorar o desempenho de alunos que apresentavam problemas de organização interna de seus textos. Este trabalho não pretende ser uma fórmula ou receita que resolva todas as dificuldades. Objetiva, apenas, apresentar um procedimento que constatamos eficaz em uma determinada etapa do ensino da produção da dissertação para os alunos com dificuldades de organização.

Segundo Citelli,

Trabalhar com o texto argumentativo implica pensar as dimensões interdiscursivas e intertextuais que circundam o conhecimento ... É difícil ensinar o aluno a dissertar fora dos esquemas que permitam a reversibilidade dos conceitos e dos envoltórios interdiscursivos e intertextuais que presidem todo o conhecimento. (2001, p.171)

A autora afirma: "Parece importante considerar o dinamismo interno do texto argumentativo como um *lugar de encontro das formas de expressão e conteúdo*" (ibidem, p.157, grifo nosso). Esse enfoque vem ao encontro de nossa posição: a forma ajuda a dizer o conteúdo.

Em seu trabalho, Citelli nos apresenta uma seqüência de atividades que levam, progressivamente, o aluno a passar do concreto da narrativa para a abstração dos conceitos, exemplificando-a com os *bons* textos produzidos. O nosso enfoque se dá em outra perspectiva: e os alunos que não conseguiram atingir a expectativa? Pensamos que é nesse momento que a nossa sugestão de encaminhamento, ou seja, o trabalho com a dimensão esquemática, apresenta-se como o próximo passo para ajudar o aluno que já tem o *que* dizer, mas, ainda, não dominou o *como* fazê-lo. Assim, a partir das dificuldades elencadas, procuramos sugerir atividades que privilegiem o trabalho com dois esquemas superestruturais diferentes do texto dissertativo (o que reflete a (re)elaboração de um conceito e o que o expande somente), pois acreditamos que as dificuldades do campo discursivo do engajamento a premissas decorrem de dificuldades primeiras de raciocínio, no estabelecimento de tais premissas.

Segundo Lopes (1994, 1998) e Signorini e Cavalcanti (1998), a LA apresenta-se como uma área de investigação que adota procedimentos de natureza interdisciplinar, envolvendo conhecimentos de várias áreas já que se preocupa com investigação de problemas de uso de linguagem em contextos de ação na prática social. "A pesquisa ocorre no contexto de aplicação e não se faz a sua [de uma teoria especial] aplicação em LA" (LOPES, 1998, p.114).

A nossa pesquisa parte de uma questão descrita (dificuldades de os alunos se movimentarem como enunciadores em seus textos, diagnosticadas por nós), que norteará a teoria selecionada para a abordagem, com o objetivo de, questionando a própria prática, sugerir outro encaminhamento para o ensino do texto dissertativo escrito.

Nesse sentido, justificam-se, na área da Linguística Textual, os trabalhos de Koch (1984, 1985, 1989, 1992), Koch e Fávero (1987), Koch e Travaglia (1990), Van Dijk (1986, 1992 e 1996); na da Argumentação, os trabalhos de Ducrot (1987) e Perelman (1993), Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) e, no campo da Análise do Discurso, os estudos de Pêcheux (1969) e Orlandi (1987, 1988, 1993), por preverem, em nossa pesquisa, regras de porte textual e discursivo.

Os procedimentos de análise nortearam-se pelos seguintes passos:

- a) proposta do tema "A natureza esquecida" para a produção;
- b) análise de cinquenta textos, com o objetivo de detectar possíveis inadequações no campo das estratégias discursivas;
- c) detecção dos problemas em dez textos e sua categorização;
- d) discussão dos problemas à luz de teorias linguísticas e construção da hipótese (as dificuldades de manipulação das categorias retórico-discursivas derivam de dificuldades anteriores para o estabelecimento de premissas);
- e) testagem de um encaminhamento para a comprovação de resultados;
- f) reelaboração dos textos pelos alunos;
- g) análise dos textos e comprovação dos resultados.

Fundamentação teórica

Nos estudos sobre a coerência, a Linguística Textual tem asseverado a importância dos esquemas textuais, pois são eles que direcionam a organização das macroestruturas semânticas que preenchem os vazios desses esquemas superestruturais. Segundo Van Dijk (1996), a esquematização textual é descrita como propriedades estruturais abstratas do discurso que caracterizam um determinado tipo de texto, permitindo ao leitor que conhece tal superestrutura identificá-la em vários tipos de texto. Definem-se por categorias formais e por um conjunto de regras de formação convencionadas socialmente como “formas globais” dos discursos. O tipo corresponde a um esquema cognitivo, composto de partes características organizadas por uma sintaxe específica e arquivado na memória de longo prazo do indivíduo e servindo às tarefas comunicativas de produção e recepção. Esse esquema, estrutura conceitual abstrata, possui variáveis que se atualizam em relação a situações apresentadas.

Até a década de 1930, o tipo de texto não era visto como uma estrutura cognitiva; isso aconteceu na década de 1970, com vários autores, entre eles Van Dijk, criador do conceito de superestrutura (estrutura global que caracteriza o tipo de um texto).

Bonini (1999, p.309) retoma a reflexão sobre o tipo como esquema cognitivo, mas num enfoque psicolinguístico, principalmente com relação à questão “esquema cognitivo do texto *versus* processo social de convencionalização”. Para ele “a interação social via discurso (uso da língua) precisa ser mais estudada em cognição. Ou seja, parece ser necessário detectarem-se quais tipos de esquema marcam um quadro social de interação em dada comunidade discursiva”, indicando a necessidade de verificar como esses esquemas estão organizados no auxílio do processamento de compreensão e produção de enunciados, além de avaliar o grau de convencionalização de tais esquemas.

O autor, na mesma página, assinala que, embora a visão de Van Dijk em relação ao fato de o discurso corresponder à enunciação sustentada pelos esquemas cognitivos próprios do indivíduo e por aqueles compartilhados com o grupo parecer-lhe a mais adequada, merece redirecionamentos por ignorar a subjetividade individual. Assim, a sua proposta envolve uma análise das perspectivas individuais. Para isso, retoma Bakhtin (1992), cuja reflexão sobre a linguagem baseia-se numa noção complexa de diálogo, ou seja, qualquer estrutura linguística existe em função da interlocução: todas as propriedades formais da língua só fazem sentido no interior do enunciado, ato comunicativo delimitado pela alternância entre comunicadores. Nesse sentido, os gêneros textuais não são formas da língua, mas do enunciado. São tipos relativamente estáveis de enunciados, regidos também por leis normativas, mas subjugadas à totalidade do ato comunicativo. Na visão de Bakhtin, durante o ato linguístico, os papéis de emissor e receptor estão contidos no mesmo indivíduo. Assim, no gênero opinativo, a dialogicidade e a alteridade se evidenciam no processo de produção, em que o produtor, colocando-se no lugar do outro (ou da imagem que faz do outro), antecipa ou considera suas posições para refutá-las – *negociando ou não* – na direção de convencê-lo.

Koch e Fávero (1987, p.3-4), reconhecendo que “uma tipologia do discurso baseia-se em critérios ligados às condições de produção e às diversas formações em que podem estar inseridos”, propõem três dimensões interdependentes para a sua comparação/diferenciação, a saber:

- a) dimensão pragmática, “que diz respeito aos macroatos de fala que o texto realiza”;
- b) dimensão esquemática global, referente aos “modelos cognitivos ou esquemas formais, culturalmente adquiridos (cf. superestruturas de Van Dijk)”;
- c) dimensão lingüística de superfície, que diz respeito às “marcas (sintático/semânticas) encontradas no texto” que facilitam a compreensão pelo alocutário.

Ao tipo argumentativo *stricto sensu*, à luz dos critérios propostos, Koch e Fávero (ibidem) apresentam, na *dimensão pragmática*, o ato de convencer/persuadir, atualizado em situações comunicativas de textos publicitários, peças judiciárias, matérias opinativas por meio da atitude comunicativa de fazer crer/fazer fazer, cuja *dimensão esquemática global* revela-se na superestrutura argumentativa da organização ideológica dos argumentos e contra-argumentos, a partir das seguintes categorias: (tese anterior) premissa-argumentos (contra-argumentos) – conclusão (nova tese), que se atualizam na *dimensão lingüística de superfície* por meio de modalizadores, verbos introdutórios de opinião, operadores argumentativos etc.

Koch e Fávero (ibidem, p.9) ressaltam que, embora a argumentatividade esteja presente em todos os textos de modo mais ou menos explícito, o tipo argumentativo *stricto sensu* é aquele em que a “*argumentação* se apresenta de maneira explícita e atinge o seu grau máximo”.

Nesse sentido, acrescentamos, esse tipo apresenta-se como um esquema formal que revela também, no seu “grau máximo” de explicitação argumentativa, o contexto das relações imaginárias que se estabelecem no ato de sua produção (PÊCHEUX, 1969).

Assim, no jogo do processo de persuasão, em que se *negociam ou não posições*, a dimensão esquemática global pode apresentar categorias que indicam essa negociação, já que, na produção, o indivíduo considera não só o modelo textual que regerá a sua intenção, como também elabora essa negociação, discursivamente, na ação sobre o outro, num jogo de imagens em relação ao interlocutor. Para Van Dijk (1986, p.159),

a natureza cultural dos esquemas de um determinado gênero garante que as categorias e as regras sejam compartilhadas pelos membros do grupo que conheçam o gênero, embora haja estratégias pessoais ou situacionais variáveis para a alteração do esquema. O que é preciso considerar é sempre um esquema canônico, capaz de se transformar, dependendo das variáveis discursivas.

Nessa linha, propomos, então, que se considerem dois esquemas, cujas categorias traduzam dois modelos de situações discursivas (DIJK, 1992) diferentes, a saber:

- a) situação em que se (re)elabora um conceito, apresentando um desacordo com uma visão de mundo tida como “dada”;
- b) situação em que se aceita uma visão de mundo dada e se argumenta sobre a aceitação.

Essas duas situações, na interação, requerem habilidades também distintas (embora complementares): em *a*, habilidades de raciocínio para o estabelecimento de premissas e, em *b*, habilidades discursivas para o engajamento a essas premissas.

Essas habilidades decorrentes da configuração estabelecida na interação são sobredeterminadas pelos discursos polêmico e autoritário (ORLANDI, 1987), indicando, portanto, estratégias diferentes.

Para a autora, o conceito de argumentação é afetado pela sobredeterminação da tipologia discursiva. Assim, o tipo argumentativo *stricto sensu* proposto por Koch e Fávero (1987) é sobredeterminado tanto pelo discurso polêmico (a verdade é disputada) como pelo autoritário (a verdade é imposta), exigindo, portanto, diferentes categorias textuais já que as situações demandam estratégias diferentes no processo socio-comunicativo da persuasão que implicam as imagens presumidas dos interlocutores/leitores.

Assim, ao se *(re)elaborar* um conceito que o autor presume ser um desacordo em relação a um consenso (acordo), uma das estratégias é considerar, explicitamente, no texto, causando um efeito de *proximidade do leitor*, o seu ponto de vista, num jogo de negociação, cujo conteúdo da categoria inicial do *acordo* proposto pelo autor parece dizer-lhe: "Eu considero a sua opinião, ela é relevante...", para, depois, introduzir a categoria do *desacordo* (opinião contrária ou complementar a ser defendida pelo autor) numa mudança de direção argumentativa, em relação à categoria anterior, objetivando a adesão do leitor. As categorias dos argumentos e conclusão seguem às duas categorias anteriores.

Diferentemente, quando a imagem presumida do leitor é a de adesão à premissa básica, o trabalho do autor é o de *expandir* o conceito, reiterando um suposto acordo, num esquema em que as categorias premissa-argumentos e conclusão não necessitam explicitar, na categoria inicial, a opinião contrária, já que a adesão é garantida.

Não estamos nos referindo, aqui, ao recurso da contra-argumentação, que se instaura, principalmente no texto argumentativo *stricto sensu* como um mecanismo de silenciamento do interlocutor, impedindo-lhe a participação.

Estamos nos referindo à utilização do acordo (certas exigências fundadas num tipo de convenção que o locutor assume, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca, 1996), ou do que é verdade de consenso a uma determinada formação discursiva, como uma categoria que é necessária para a relação com a perspectiva particularizante a ser dada no desacordo, a categoria que instaura o "novo". É o momento do confronto e da disputa perante visões diferentes de um mesmo assunto. O leitor, então, sente-se instigado a construir, com o autor, outros significados para a referência, pois é a sua visão de mundo (que é consensual) que está em jogo e prestes a modificar-se.

É óbvio que em qualquer das duas situações a contra-argumentação se estabelece, mas o nosso interesse é verificar qual é o efeito discursivo que ela produz, ao ser introduzida no início do texto, em uma categoria de reconhecimento da opinião do "adversário" e, por outro lado, ao ser trabalhada em um campo em que a adesão é presumida como garantida, como acontece na situação das categorias elencadas por Koch e Fávero (1987) (premissa-argumentos (contra-argumentos) – conclusão). Para

nós, os efeitos são diferentes, pois, da perspectiva da interação sociocomunicativa, dá-nos a imagem do leitor, presumida pelo autor em relação ao grau de adesão à premissa. Em outras palavras:

a) imagem pressuposta do leitor: pouca ou nenhuma adesão à tese do autor (uso do esquema formal com o acordo no início para estabelecer o desacordo);

b) imagem pressuposta do leitor: relativa adesão à tese do autor (uso do esquema formal com a premissa-argumentos (contra-argumentos) – conclusão).

Assim, para nós, os dois esquemas discutidos acima refletem formas diferentes de concretização do discurso no texto: o primeiro “enforma” o discurso polêmico, numa cena que “teatraliza” o percurso da conquista da adesão não presumida; o segundo “enforma” o discurso autoritário, em cuja cena a garantia da adesão já é presumida.

Sem a pretensão de estabelecer diferentes tipos de texto, mas apenas com o intuito de utilizarmos-nos das duas situações que tais esquemas refletem, afirmamos que, para o ensino do texto opinativo aos alunos com dificuldades de argumentação, a apresentação desses dois tipos em tempos diferentes do processo de ensino-aprendizagem mostrou-se satisfatória, como veremos a seguir.

Metodologia da pesquisa

O corpus

Os textos que constituíram o *corpus* de nossa análise foram produzidos, em sala de aula por alunos da terceira série do ensino médio de uma escola estadual de São José do Rio Preto. Sob nossa orientação, o professor, que já lhes havia apresentado um modelo de texto dissertativo, solicitou que produzissem, sem apoio de coletânea de textos ou de debates e discussões prévias, um texto dissertativo a partir do título-tema “A natureza esquecida”.

Procedimento de análise

O nosso interesse foi o de detectar dificuldades relativas ao domínio de estratégias discursivas próprias ao ato de administrar posições enunciativas na interação.

Interessamo-nos em verificar comprometimentos ligados à coerência global, descartando possíveis inadequações de aspectos gramaticais e de estilo.

À luz de teorias linguísticas, propusemos um encaminhamento que contemplesse a comprovação da nossa hipótese: a dificuldade de manipulação de categorias retóricas deriva da dificuldade de estabelecer premissas.

Primeira testagem

Dos cinquenta textos produzidos, detectamos dez com problemas referentes à habilidade de manipulação dos mecanismos retóricos da argumentação que indicam

o campo discursivo do engajamento do produtor a premissas, visando a persuadir o interlocutor a partir de saberes partilhados, posições enunciativas, imagens etc. Os problemas, recorrentes aos seguintes tipos de situação, embora apresentados em separadamente, estão intimamente ligados. São eles:

1 – Falta de seletividade dos argumentos

- Apresentação de um aglomerado de conceitos e fatos sem articulação para a orientação argumentativa.

2 – Afrouxamento de enlaces argumentativos

- Perda de elos entre os argumentos na fundamentação deles, com desvios e não-retomadas.

3 – Dificuldade na hierarquização de idéias

- Não se apresenta a eleição de um tópico principal, a partir do qual outras idéias terão lugar.

4 – Reiteração de “quadros descritivos”

- Decorrente, talvez, das dificuldades anteriores, os parágrafos apresentam-se “soltos”, com a reiteração de descrições de estados e situações.

5 – Comprometimento do campo coesivo

- Apresentação de comprometimento de retomadas, uma vez que a progressão temática não se estabelece ou evidencia problemas.

Segunda testagem

Após contato com o professor da classe, convidamos os dez alunos (dos quais seis compareceram) para um encontro no qual discutiríamos os problemas de seus textos e daríamos orientações direcionadas ao processo de reescritura.

Selecionamos, para essa etapa, dois textos (vide anexo): “Desafio aos educadores”, de Rodrigues (1989), e um outro texto sobre a moda, retirado do livro “A linguagem no pensamento e na ação”, de Hayakawa (1987), com o objetivo de mostrar aos alunos o diálogo que preexiste a todos os textos, que se reportam, na intertextualidade, a outros, numa relação de oposição ou complementaridade. No primeiro texto, há a explicitação do saber comum na categoria inicial do acordo (“ensino tartaruga” e a criação do conflito com a apresentação do “ensino águia”, instaurado na categoria do desacordo. Observamos aos alunos que o movimento argumentativo, dada a premissa do autor (o verdadeiro ensino é o de águia) surgia desse diálogo, ou seja, ele se definia a partir do “ensino tartaruga”.

No texto sobre a moda, pelo fato de o saber sobre a moda ao qual se contrapõe o texto permanecer implícito, sugerimos aos alunos que o explicitassem. Afirmações

como “maneira de se vestir de acordo com um momento” e “gosto” foram as mais verificadas. Solicitamos a releitura do texto, então, para que constatassem, na afirmação inicial (“moda é simbólica”) como o texto dialogava com as informações implícitas.

Após essas orientações, foi solicitado aos alunos que, a partir da leitura de seus textos e considerando o diálogo entre “natureza lembrada, conservada” e “natureza esquecida”, elaborassem a sua reescritura.

Ao confrontarmos os textos produzidos na primeira testagem com os da segunda, observamos progressos em relação à organização textual, à ordem de apresentação de argumentos e à administração de posições enunciativas. Em outras palavras, não eram mais “retalhos”, mas sim um tecido só (imperfeito, é claro, mas um tecido), comprovando-se a nossa hipótese de que a exploração da habilidade de raciocínio de comparar, na instauração de diálogo entre acordo e desacordo presentes na (re)definição da premissa básica é um passo interessante a ser utilizado na orientação aos alunos com dificuldades de se movimentar nas estratégias de deslizamento de posições enunciativas em seus textos.

O que verificamos, também, nos textos produzidos em segunda testagem é que as orientações para novas elaborações da superfície textual foram mais satisfatoriamente compreendidas pelos alunos.

Apresentamos, a seguir, a título de exemplificação, a análise de dois textos da primeira testagem (A e B) e as suas reescrituras (A₁ e B₁) após o trabalho de orientação.

Análise dos dados

Redação A

A natureza anda muito esquecida pois as autoridades não se preocupam com ela.

As matas estão se acabando pois com as queimadas criminosas e os grandes desmatamentos provocados pelo homem as reservas florestais estão se acabando.

Não é so queimadas e desmatamentos que estão acabando com a natureza, mas também as grandes poluições provocadas por fabricas e agrototoxicos aplicados nas lavouras.

Muitas fabricas lançam seus residuos nos rios e isso faz com que a fauna e a flora aquatica morram e os agrototoxicos aplicados nas lavouras faz com que muitas aves morram.

Enquanto o homem não se conscientizar disso a natureza continuará esquecida.

Verifica-se, no primeiro parágrafo, a criação de uma expectativa (a causa de a natureza estar esquecida são as autoridades) que é abandonada a seguir (item 2).² Observa-se, também, que, pelo fato de não se instalar no texto a explicitação da idéia principal (a natureza, fonte de vida, deve ser preservada) (item 3), houve apenas a apresentação de quadros que descrevem, no segundo, terceiro e quarto parágrafos, a situação em que se encontra a natureza “esquecida” e suas causas (itens 1 e 4). A

² Os itens citados nesta etapa de análise referem-se aos problemas elencados na primeira testagem.

única tentativa em deslizar para o campo do conflito entre “esquecida” e “lembrada” dá-se no final, por meio do vocábulo “disso”, que retomaria um já exposto que não se atualizou (item 5).

Ao ser argüido sobre a sua utilização, o aluno respondeu que o que queria dizer com o uso do anafórico referia-se ao fato de que “o homem tem de se conscientizar de que ele não pode destruir a natureza porque ela é fonte de vida e garantia de preservação de nossa vida”. Assim, as categorias implícitas no vocábulo *disso* ficaram por conta do que ele queria dizer e não disse.

É interessante observar também que os operadores argumentativos (pois, não só/ mas também, e) embora utilizados, servem apenas às sentenças dos parágrafos que, “soltos”, não se relacionam a uma direção argumentativa que “costura” o texto todo.

A seguir, apresentamos a redação reescrita, após as orientações, conforme descrito anteriormente.

De acordo com nossa hipótese, a dificuldade de administrar posições enunciativas está na dificuldade de trabalhar com a intertextualização que se dá na explicitação de acordos e desacordos para o estabelecimento de premissas. Como a nossa orientação para a reescritura centrou-se na explicação da necessidade dessas duas categorias na configuração dos textos-modelo (RODRIGUES, 1989; HAYAKAWA, 1987), o aluno, após reler o seu texto, percebeu “o que faltava” e o reescreveu, como veremos a seguir

Redação A₁

A natureza deveria ser preservada com muito cuidado, porque ela é que nos dá a vida, pois sem o oxigênio que ela produz nossa vida seria impossível.

Mas como a ignorância do homem é muito grande as matas estão se acabando, pois ele está cada vez mais fazendo queimadas criminosas para depois cultivar a terra.

Como já falei a ignorância aumenta a cada dia pois ele pensa que está ajudando a humanidade com a produção de alimentos, mas por outro lado ele está mesmo prejudicando, porque ele está acabando com as reservas florestais que purifica o ar com seu oxigênio.

Portanto o homem em vez de fazer uma queimada para depois cultivar a terra ele deveria saber se isso iria ajudar ou prejudicar a humanidade.

Muitos colocam a culpa nas autoridades, mas esse descaso é de todos nós, pois só quando deixarmos de ignorar a importância da natureza é que nós poderemos ter certeza que sua vida será preservada.

Observa-se que a instauração do acordo “natureza lembrada” na categoria inicial serve ao produtor como um campo de negociação que lhe possibilita estabelecer sua posição, introduzida, adequadamente, pelo operador MAS, que nega a afirmação anterior, ou seja, *deve-se preservar o que “nos dá a vida”, mas o homem, ignorante, não o faz*.

Estabelecido o conflito e a premissa dele decorrente, os argumentos, hierarquicamente dispostos, comprovam-na (ignorância → queimadas → extinção de reservas florestais → problemas com oxigênio).

A habilidade discursiva requerida para a situação de interlocução também se apresenta na administração de posições enunciativas (ORLANDI, 1988) consideradas em “ele pensa que está ajudando a humanidade com a produção de alimentos, mas por outro lado...” e “muitos colocam a culpa nas autoridades, mas esse descaso...”. Observe-se também que o elemento coesivo *isso*, no penúltimo parágrafo, está adequadamente utilizado, já que retoma o fato de “fazer uma queimada para depois cultivar a terra”, também discutido no segundo e terceiro parágrafos.

A organização interna do texto revela a expansão da proposição seguinte: “O homem não pode ignorar que, com as queimadas, destrói a natureza, que é fonte de vida para nós”, o que nos leva a concluir que a progressão temática estabeleceu-se de forma coerente (KOCH, 1989; KOCH; TRAVAGLIA, 1990). Os operadores argumentativos, no texto refeito, e diferentemente da primeira elaboração, servem também à força argumentativa (DUCROT, 1987) indicada na premissa estabelecida, nascida do conflito entre “natureza lembrada” *versus* “natureza esquecida”.

Claro está que o texto acima pode ser refeito mais vezes, inclusive com o acréscimo de mais dados acerca da destruição da natureza pelo homem. Nesse sentido, acreditamos que, após esse passo, trabalho como os de Citelli (2001) e de Fiad (1997b) deverão ter um efeito mais eficaz.

Texto B

Tudo vem sendo esquecido. O mundo, as espécies vivas, inclusive a vida. Nada têm mais importância, exceto a ambição humana. Essa que destrói, que elimina as maiores riquezas, voltando-se para o acúmulo de bens materiais e a satisfação dos desejos individuais. É esquecida porém a felicidade humana, é esquecida a vida.

Vida que traz benefícios não conscientizados pelo homem. Benefícios gerados pela oportunidade de viver, pela inteligência que lhe foi destinada, usada no entanto, para acabar com o que lhe foi presenteado; inteligência influenciada pela ambição que o leva a acabar com o que lhe pertence, com a sua natureza, com o seu mundo.

Ouve-se freqüentemente a palavra destruição. Destruição do que é vida, saúde e riqueza. O mundo se extingue com as queimadas florestais, que com vida geram o ar que se respira; os animais se acabam, acabando com as vidas que enriquecem o que é viver; as secas e poluições dos rios que saciam a sede dos que trabalham.

O homem deixa de viver. Deixa de ser feliz para arriscar uma suposta felicidade sonhada pelo seu espírito poluído, pela influência maldosa dos que fingem.

Esquece-se porém, que um sonho de felicidade é sustentado pela arriscada luta que o cega. Esquece-se do seu mundo real, do seu eu satisfeito. Esquece-se hoje; hoje ele pisa nos que sofrem. Amanhã será pisado por novos ambiciosos e esquecidos por aqueles gerados por ele. Estes, que futuramente terão suas naturezas esquecidas pois esquecem a sua natureza.

O texto acima, em toda a sua expansão, faz várias tentativas para realizar o diálogo entre os textos contidos em “natureza esquecida” e seu oposto “natureza lembrada”, mas os argumentos apresentam-se não só desordenados e desarticulados

(itens 2 e 3) como evidenciam problemas de seletivização (item 1), dado o excesso de conceitos propostos sem a devida fundamentação (ambição, acúmulo de bens materiais, satisfação de desejos individuais, benefícios não conscientizados pelo homem, destruição da vida, influência maldosa dos que fingem, arriscada luta, novos ambiciosos etc.).

Na dificuldade de organização do todo, percebe-se a estratégia de preenchimento (ROCCO, 1981), por meio de descrições de situações da vida, do mundo e do homem (item 4). Percebe-se também que, por não conseguir intertextualizar adequadamente (ver inadequação do operador "porém", no primeiro parágrafo), prende-se inadequadamente ao nível coesivo, na tentativa de dar unidade ao texto, por meio de repetições de vocábulos como, por exemplo, "é esquecida a vida. Vida que traz benefícios não conscientizados pelo homem. Benefícios gerados...", assim como os anafóricos utilizados no último parágrafo (item 5).

Após a apresentação dos modelos textuais em que se explicitava o conflito acordo/desacordo (RODRIGUES, 1989; HAYAKAWA, 1987) e as orientações para a reescritura, o aluno produziu o texto abaixo.

Texto B₁

O sol a refletir sobre as águas de um rio onde os animais saciam a sede sem temer a nada; a nuvem levada pelo vento que soa lentamente e fazem com que as folhas verdes balançam com alegria; os pássaros cantando livres pelo céu azul e infinito.

Maravilhoso cenário que a natureza nos deu; essa beleza acabou. Não se valoriza mais a liberdade dos pássaros, o céu azul, a água límpida de um rio e sobretudo as folhas verdes das árvores que vêm sendo devastadas pelo mundo afora como se fossem seres inanimados, inúteis.

O verde se extingue e o oxigênio que respiramos, dá lugar às poluições originadas das fábricas e dos automóveis em circulação. O gás carbônico cobre a atmosfera e acaba com a camada de ozônio que protege nosso mundo dos raios infra-vermelhos causadores das devastadoras secas.

Muitos dizem e acreditam que Deus é o culpado por elas, mas é o homem que levado pela sua ambição, esquece-se de que a culpa é sua dos estragos que acabam com o seu mundo, inclusive com si mesmo. Chegará no entanto, o tempo que sua consciência será alertada. Tardio momento, pois provavelmente já não haverá mais pássaros para cantar com liberdade; o céu azul passará a cinzento e as nuvens serão confundidas com as fumaças que embaçam um passado extinto.

Assim como o texto A₁, o fato de se explicitar a "natureza lembrada" na categoria inicial do acordo possibilitou a realização da mudança da orientação argumentativa do quadro descritivo anterior. Com o operador *mas* implícito, no segundo parágrafo, ela diz: "Essa beleza acabou", cuja causa está na não-valorização pelo homem do "maravilhoso cenário que a natureza nos deu". Assim, estabelecido o tópico principal, os parágrafos seguintes propõem-se a denunciar as conseqüências dessa não-valorização. Ressalte-se que há, inclusive, a voz de "muitos" que imputam a Deus a culpa

das secas, posição que serve para fundamentar a opinião de que a culpa, na verdade, é do homem ("mas é o homem que..."), denotando uma estratégia de negociação que revela o conhecimento do jogo interlocutivo no processo sociocomunicativo, o que não se apresentou em seu primeiro texto.

Pelo produto final observado (texto B₁), constatou-se que o procedimento de orientação, visando ao desenvolvimento da habilidade de raciocínio (comparação entre "lembrada" e "esquecida"), possibilitou, na sua explicitação no texto, condições de movimentação em posições enunciativas, ordenação coerente da progressão temática (há até uma avaliação final) e o desaparecimento tanto dos problemas de seletividade quanto dos de coesão verificados no texto anterior, o que nos leva a considerar a eficácia do procedimento.

Queremos ressaltar também que, nessas análises, não consideramos o teor das idéias expressas (grau e exatidão das afirmações e exemplos), mas, sim, a realização problemática do texto como um todo, que indicaram orientações para a sua reescrita.

Conclusão e encaminhamentos

Fiad (1997a, p.73 e 77), comentando o envolvimento do autor no seu trabalho de escrita, evidenciado pelas diferentes versões nas reescrituras, dirige a sua reflexão pela seguinte pergunta: "O que os estudantes mudam em seus textos quando os reescrevem?". Apresentando quatro versões de um texto, realizada por um estudante de terceiro colegial, observa os percursos dessas reelaborações e conclui que "estudantes que já dominam a língua escrita se colocam como leitores de seus próprios textos, reelaborando-os, refazendo-os a partir dos conhecimentos sobre a escrita de que já dispõem". Afirma, no mesmo parágrafo, que "ao aprender que aprender a escrever significa escolher entre possibilidades, tomar diferentes decisões, os autores vão se formando e se constituindo".

Porém, verificamos que o estudante que não tem as habilidades desenvolvidas (ou as tem comprometidas) para se utilizar de todos esses "ingredientes", mesmo que conheça as regras lingüísticas e os modelos de estruturação de texto, ainda apresentará problemas em seu texto.

Fiad (1997b, p.161), retomando Bakhtin (1992), considera também, no trabalho do autor, o seu conhecimento do gênero e diz que "quanto maior o domínio desse gênero, maior o trabalho que o autor efetua nas demais seleções que vai realizando durante a sua escrita (seleções quanto aos aspectos textuais, gramaticais, lexicais)".

Diferentemente de Fiad, a pergunta que dirigiu a nossa pesquisa foi: qual a habilidade que os alunos precisam ter desenvolvida para mudar seus textos quando os reescrevem?

Conforme o já exposto, acreditamos que, para o processo de autoria (ORLANDI, 1988), em que "a multiplicidade de representações possíveis do sujeito enquanto enunciador" se organiza num todo coerente e consistente, o trabalho com o esquema textual, que prevê a explicitação acordo/desacordo e o raciocínio para o estabelecimento de premissas, demonstrou-se eficaz. Como pudemos verificar nas reelabora-

ções, tal trabalho com os esquemas textuais mostrou-se um procedimento interessante para ajudar o aluno a encontrar, na compreensão da dialogia estabelecida pelas categorias do esquema, o lugar de onde ele fala.

Julgamos ser adequado esse procedimento, na orientação aos alunos que apresentam dificuldades na habilidade retórica da administração de posições enunciativas, pois, a nosso ver, é o momento em que, ao dominar as implicações que o gênero opinativo pressupõe na interação, eles selecionam, hierarquizam e argumentam com mais adequação e eficácia. Portanto, os alunos estão prontos para, depois, “escolher possibilidades e tomar diferentes decisões” (FIAD, 1997a) no seu processo de se formarem e constituírem-se como autores. Acreditamos que só após esse passo é que estarão prontos para realizar o trabalho em seus textos, como nos mostra Fiad (1997b) e o estudo de Conceição (2000).

A nossa pesquisa centrou-se, portanto, em utilizar o papel das categorias textuais do gênero opinativo, no processo de mediação, envolvendo alunos que apresentavam dificuldades na sua organização interna perante o jogo polifônico das vozes previstas na argumentação.

O caminho percorrido para a elaboração do procedimento adotado deveu-se à necessidade de compreender, pelos problemas verificados nos textos dos alunos, o que, talvez, havia se perdido no percurso entre o querer dizer e o dito. Nesse sentido, tentamos considerar, no nível do esquema textual, a estratégia da *concordância parcial*, manobra retórica comentada por Koch (1984, p.151), ao abordar a descrição polifônica de enunciados do tipo *X mais Y*, em que o locutor mantém o argumento de um enunciador diferente, prestando-lhe certo grau de adesão ou reconhecendo-lhe a legitimidade, para usá-lo, depois, na refutação.

Tal manobra, segundo nossa visão, não só realiza a concordância parcial, mas também é uma estratégia que possibilita trazer para o texto, na sua explicitação, o “outro lado”, “o enfoque diferente”, “a outra possibilidade”, a partir da qual se justifica a objeção, o desacordo, imprimindo à tese a ser defendida não só seriedade e imparcialidade, como também, pelo prisma das dificuldades dos alunos, a possibilidade do exercício das manobras discursivas, da seletivização e hierarquização de argumentos.

Embora reconheçamos a fragilidade dos acordos (PERELMAN, 1993), o que tomamos dessa noção para a elaboração de nossa estratégia de orientação foi a idéia de consenso que se presume haver no meio social.

Assim, para estabelecer a premissa, orientamos que os alunos iniciassem o texto (na reescritura) considerando o acordo “natureza lembrada” para, a partir dele, estabelecer o desacordo “natureza esquecida” e os argumentos pertinentes a ele.

Como pudemos constatar nos textos A₁ e B₁, houve melhora significativa, inclusive no domínio de operadores argumentativos e no nível coesivo.

A nossa intenção, neste trabalho, foi considerar a superestrutura ou a “forma do texto” (DIJK, 1996, p.142) como fator que contribui para o sentido, indicando, portanto, que, além do corpo da microestrutura, o esqueleto do texto também fala. E, se fala, é uma das tarefas do professor mostrar COMO ele pode falar aos alunos que ainda não conseguiram percebê-lo em seu processo de aprendizagem.

Lopes (1998, p.116), analisando a visão atual da LA, apresenta as dificuldades decorrentes da interdisciplinaridade requerida para essa área e uma delas é a de que, na produção do conhecimento, as tentativas são consideradas "superficiais e desprovidas de critérios de cientificidade". Porém, citando Jupiassu (1992, p.87), que coloca o interdisciplinar como um novo princípio de organização que desarticula a territorialidade do acadêmico instituído, reitera a importância de se fazer ciência pela integração de idéias de campos diferentes, com o intuito de colaborar, "na fronteira entre as ciências", para o oferecimento de subsídios na iluminação dos problemas verificados na prática social do uso da linguagem.

Essa foi a nossa intenção. Na aventura do caminho percorrido entre a detecção do problema, a procura de luzes teóricas para sua abordagem e a proposta de encaminhamento, a constatação de que valeu a pena ter colaborado no processo (e não atuado somente no produto) que existe entre o querer dizer e o que se diz. Ganharam os alunos e também o professor pesquisador (LOPES, 1996) pois, como afirma Jupiassu (1992, p.89) "o interdisciplinar não é algo que se ensina ou que se aprende. É algo que se vive".

MASSONI, M. I. de O. Interaction strategies in teaching dissertative text. *Alfa*, São Paulo, v.46, p.19-38, 2002.

- **ABSTRACT:** *In this paper the teaching of dissertative text is discussed, taking into account the difficulties that the students have in the interaction strategies demanded by this kind of text. The problems observed in the time lag between what the students intended to say and what they did say lead us to suggest a practice to reduce them. In order to do this, we focused on the schemes marking the different social interaction frameworks activated by the students reasoning and discursive abilities.*
- **KEYWORDS:** *Coherence; superstructure; discourse places.*

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de M. E. Galvão Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BONINI, A. O ensino de tipologia textual em manuais didáticos de 2º grau para a língua portuguesa. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n.31, p.7-20, 1998.

_____. Reflexões em torno de um conceito psicolinguístico de tipo de texto. *Revista D.E.L.T.A.*, São Paulo, v.15, n.2, p.301-18, 1999.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de linguística aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n.7, p.5-12, 1986.

CITELLI, B. *Produção e leitura de textos no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção aprender e ensinar com textos, v.7).

CONCEIÇÃO, R. I. S. Da redação escolar ao discurso, um caminho a (re)construir. *Linguagem & Ensino: Revista do Curso de Mestrado em Letras da Universidade Católica de Pelotas, Pelotas*, v.3, n.2, p.109-33, jul.2000.

- CORACINI, M. J. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: Educ; Campinas: Pontes, 1991.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- DIJK, T. A. van. News Schemata. In: COOPER, C. R.; GREENBAUN, S. (Eds.) *Studying writing linguistic approaches*. Beverly Hills: Sages, 1986.
- _____. Modelos na memória: o papel das representações da situação no processamento do discurso. In: KOCH, I. G. V. (Org.) *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.
- _____. *La ciência del texto: un enfoque interdisciplinario*. 4.ed. Barcelona, Buenos Aires: Ediciones Paidós, 1996.
- FIAD, R. S. (Re)escrevendo o papel da escola. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: ABL; Mercado de Letras, 1997a. p.71-7.
- _____. (Re)escrita e estilo. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: ABL; Mercado de Letras, 1997b. p.155-73.
- GUEDES, P. C. *Ensinar português é ensinar a escrever literatura brasileira*. 1994. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, 1994.
- GÓES, M. C. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: _____. *A linguagem e o outro no espaço escolar*. São Paulo: Papyrus, 1993.
- HAYAKAWA, S. I. *A linguagem no pensamento e na ação*. São Paulo: Pioneira, 1987.
- JUPIASSU, H. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, v.108, p.83-93, 1992.
- KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.
- _____. Linguística textual. *Grupo de Estudos Lingüísticos*, Bauru, v.10, n.1, p.153-61, 1985.
- _____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1989.
- _____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.
- KOCH, I. G. V.; FÁVERO, L. L. Contribuição a uma tipologia textual. *Letras & Letras*, Uberlândia, v.3, n.1, p.3-10, jun.1987.
- KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- LOPES, L. P. da M. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. *Revista D.E.L.T.A.*, São Paulo, v.10, n.2, p.329-38, 1994.
- _____. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de língua*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- LOPES, L. P. da M. A transdisciplinaridade é possível em lingüística aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.113-28.
- ORLANDI, E. P. *Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. Nem escritor, nem sujeito: apenas autor. In: _____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

- ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: nos movimentos do sentido*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.
- PÊCHEUX, M. *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod, 1969.
- PÉCORA, A. *Problemas de redação*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- PERELMAN, C. *O Império retórico*. Porto: ASA, 1993.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- ROCCO, M. T. F. *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
- RODRIGUES, N. Desafio aos educadores. In: _____. *Lições do Príncipe e outras lições*. São Paulo: Cortez, 1989. p.110-1. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, n.8).
- SIGNORINI, M. I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.
- SPOELDER, M.; YED, P. O comportamento dos escritores principiantes na revisão de seus textos: algumas implicações educacionais. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.26, n.4, p.45-52, 1991.
- VAL, M. G. C. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Anexo

Texto 1

Desafio aos educadores

Um famoso filósofo alemão do século passado, Frederico Nietzsche, tece uma crítica radical à civilização ocidental, dizendo que ela educa os homens para desenvolverem apenas o instinto da tartaruga. O que quer dizer isso? A tartaruga é o animal que, diante do perigo, da surpresa, recolhe a cabeça para dentro de sua casca. Anula, assim, todos os seus sentidos e esconde, também na casca, os membros, tentando proteger-se contra o desconhecido. Este é o instinto da tartaruga: defender-se, fechar-se ao mundo, recolher-se para dentro de si mesma e, em consequência, nada ver, nada sentir, nada ouvir, nada ameaçar.

Formar boas tartarugas parece ter sido o objetivo dos processos educacionais e políticos de educação desenvolvidos no mundo ocidental nos últimos anos. Temos educado os homens para aprenderem a se defender contra todas as ameaças externas, sendo apenas reativos.

Ensinamos o espírito da covardia e do medo.

Precisamos assumir o desafio de educar o homem para desenvolver o instinto da águia. A águia é o animal que voa acima das montanhas, que desenvolve seus sentidos e habilidades, que aguça ouvidos, olhos e competência para ultrapassar os perigos, alçando vôo acima deles. É capaz, também, de afiar as suas garras para atacar o inimigo, no momento que julgar mais oportuno.

As nossas escolas têm procurado fazer com que nossas crianças se recolham para dentro de si e percam a agressividade – o instinto próprio do homem corajoso, capaz de vencer o perigo que se lhe apresenta.

Temos criado, neste país, uma geração-tartaruga, uma geração medrosa, recolhida para dentro de si. E estamos todos impregnados por esse espírito de tartaruga. Não temos coragem para contestar nossos dirigentes, para nos opor às suas propostas e criar soluções alternativas. Agimos apenas de maneira reativa, negativa, covarde.

Temos ensinado as nossas crianças que os nossos instintos são pecaminosos. A parte mais rica do indivíduo, que é a sua sensibilidade – sua capacidade de amar e de odiar, sua capacidade de se relacionar de maneira erótica com o mundo –, tem sido desprezada. Temos ensinado o homem a ser obediente, servil. Pacífico, incompetente e depositar todas as suas esperanças num poder maior ou no fim das tempestades.

Quando ensinaremos aos nossos alunos que eles não precisam se esconder diante das ameaças, porque todos nós temos capacidade de alçar vôo às alturas, ultrapassando as nuvens carregadas de tempestade e perigo? Temos ensinado às nossas crianças a se arrastar como vermes, e porque se arrastam como vermes, elas se tornam incapazes de reclamar se lhes pisam na cabeça.

O que desejamos, afinal, desenvolver em nós mesmos e nos jovens? O instinto da tartaruga ou o espírito das águias?

Texto 2

A moda, segundo indica Thorstein Veblen em sua obra *Teoria da classe ociosa*, é altamente simbólica. O material, o corte e os enfeites que a compõem são ditados, apenas em grau deveras insignificante, por considerações de calor ou frio, conforto ou utilidade prática. Quanto mais nos vestimos com roupas caras, tanto mais restringimos a nossa liberdade de ação. Mediante finos bordados, tecidos que se mancham com facilidade, camisas engomadas, tacões altos, compridas unhas em ponta e outros sacrifícios do conforto, as classes ricas conseguem simbolizar, entre outras coisas, o fato de não precisarem trabalhar para viver. Mediante a imitação dos símbolos de riqueza, os que não são tão ricos, simbolizam, por sua vez, a convicção de que, embora precisando trabalhar para viver, eles valem tanto e são tão bons quanto quaisquer outros. Não só isto, mas também escolhemos nossa mobília para que ela sirva como símbolo visível do nosso gosto, riqueza e posição social; trocamos carros ainda bons e perfeitos pelos últimos modelos, nem sempre para obter melhor transporte, mas para provar à comunidade que podemos nos brindar luxos dessa espécie. Frequentemente, escolhemos nossa residência baseados no sentimento de que “parece bem” morar-se em “bairrochique”. Gostamos de cobrir nossas mesas com pratos dispendiosos, nem sempre porque eles têm melhor paladar do que os pratos menos caros, mas porque indicam aos nossos convivas o nosso apreço por eles.

**A ORDEM INTERACIONAL:
A ORGANIZAÇÃO DO FECHAMENTO DE INTERAÇÕES
ENTRE PROFISSIONAIS E CLIENTES EM INSTITUIÇÕES DE
COMBATE À VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER**

Ana Cristina OSTERMANN¹

- **RESUMO:** O estudo analisa comparativamente a *seqüência de fechamento* de interações profissional-cliente em duas instituições de combate à violência contra a mulher: uma Delegacia da Mulher e um centro feminista de intervenção na violência contra a mulher (CIV-Mulher). A investigação é amplamente qualitativa, valendo-se principalmente dos instrumentos de investigação seqüencial oferecidos pela Análise da Conversação. Os resultados demonstram contrastivas organizações seqüenciais de fechamento das interações nas instituições. Essa divergência parece estar relacionada com os diferentes posicionamentos das profissionais em cada instituição e com os distintos serviços oferecidos em cada estabelecimento.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Análise da Conversação; Sociolinguística Interacional; Análise do Discurso; discurso e trabalho; discurso institucional; interação; conversa.

Introdução

O presente estudo investiga a fala em interação em situações de trabalho, analisando comparativamente a *seqüência de fechamento* de interações profissionais-clientes em duas instituições paralelas de combate à violência contra a mulher: uma Delegacia da Mulher (DDM) e um Centro Feminista de Intervenção na Violência contra a Mulher (CIV-Mulher), ambas localizadas na Cidade do Sudeste, região Sudeste do Brasil.² A análise apresentada aqui deriva de um estudo maior (OSTERMANN, 2000a), no qual foram investigadas as práticas interacionais das profissionais naquelas instituições, de forma a compreender como essas práticas refletem e constituem

¹ Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Unisinos – 93022-000 – São Leopoldo – RS – Brasil. E-mail: aco@icar0.unisinos.br.

² A fim de preservar o anonimato das participantes deste estudo, todos os nomes pessoais, nome da cidade onde as instituições estão localizadas, nomes de outras cidades mencionadas pelas vítimas, nomes de hospitais, ruas e jornais locais foram substituídos por nomes fictícios.

aqueles grupos como "comunidades de práticas" (ECKERT; MCCONNEL-GINET, 1992; OSTERMANN, 2000a, 2000b).

A investigação da seqüência do fechamento dos encontros entre profissionais e vítimas fornece subsídios para uma melhor compreensão de como a fala em interação molda e é moldada pelos tipos de serviços institucionais oferecidos bem como por outros fatores, tais como os posicionamentos das profissionais em relação às suas tarefas e ao tipo de clientela com a qual lidam. A análise conduzida aqui é amplamente qualitativa, valendo-se fundamentalmente dos princípios de análise seqüencial oferecidos pela Análise da Conversação (POMERANTZ; FEHR, 1997; SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 1974; SCHEGLOFF; SACKS, 1974; TENHAVE, 1999).

Seqüência clássica de fechamento de interações

Uma das formas mais significativas através da qual a "institucionalidade" de uma interação torna-se evidente quando comparada com interações em conversas cotidianas (ou "naturais"; ver MARCUSCHI, 1999) é na sua "organização global estrutural" (DREW; HERITAGE, 1992a; HERITAGE, 1997) em termos de "fases" ou "seções" (HERITAGE, 1997, p.166). Como sabemos, interações em geral são compostas de pelo menos três fases de organização global, as quais possuem estruturas seqüenciais distintas. São elas: a *abertura*, o *desenvolvimento* e o *fechamento* de uma interação (SCHEGLOFF, 1972; SCHEGLOFF; SACKS, 1974).

Existem obviamente várias maneiras de iniciar, dar desenvolvimento e fechar interações. Estudos de organização global de interações, em sua maior parte, têm focalizado as seções de *abertura* e *fechamento* – muito provavelmente porque elas apresentam estruturas mais fixas e, como conseqüência, geram tipologias descritivas mais precisas.

Levinson (1983, p.316) caracteriza o fechamento de interações, em particular, como:

um assunto delicado, tanto tecnicamente, no sentido de ter que acontecer de forma que nenhum dos/das participantes envolvidos seja forçado/a a se retirar enquanto ainda tenha coisas relevantes a dizer, e socialmente, no sentido de que tanto um fechamento muito apurado como um fechamento muito lento podem gerar inferências indesejáveis a respeito da relação social entre os/as participantes.

Ao descrever a seção de fechamento, Schegloff e Sacks (1974) sugerem a existência de dois elementos estruturais obrigatórios (*b* e *d*, abaixo) e dois não obrigatórios (*a* e *c*) – ainda que os dois últimos também apareçam freqüentemente em interações:

- (a) fechamento de um tópico, tipicamente *um tópico implicativo de fechamento*, como, por exemplo, fazer planos de encontros futuros, reciclar o primeiro tópico discutido na interação, mandar abraços para a família etc.;
- (b) troca entre os/as participantes de um ou vários pares de elementos de pré-fechamento, tais como *tá bom então, então tá, tá certo então, tá bom, tá e okay*;

- (c) caso apropriado, um elemento de tipificação da interação, como, por exemplo, agradecimento da informação que o/a outro/a lhe forneceu (*obrigado/a, muito obrigado/a*);
- (d) uma troca final de elementos de fechamento, tais como: *tchau, até então, até mais, a gente se vê depois então*. (LEVINSON, 1983, p.317, tradução e adaptação nossa)

Os autores descrevem a seqüência clássica de um fechamento sendo desenvolvida em quatro turnos de fala. A estrutura abaixo representa tal seqüência:

A: OK
B: OK
A: Bye bye
B: Bye.

Conforme Button (1990), essa seqüência de fechamento, composta de quatro turnos, inicia-se em um *contexto* ou *tópico implicativo de fechamento*, descrito acima em (a). O primeiro turno, na verdade, propõe o fechamento da interação ao oferecer o *elemento de pré-fechamento* "OK". O segundo turno aceita a proposta de fechamento da interação através também da produção de um *elemento de pré-fechamento* (i.e. Participante A: "OK"; Participante B: "OK"). Esses dois primeiros turnos de *proposta e aceite de fechamento* não iniciam um novo tópico e, sendo assim, "demonstram a relevância do término [da interação]" (BUTTON, 1990, p.94). Nos dois turnos seguintes, "ambos/as os/as falantes oferecem componentes terminais, tais como 'good bye' e 'bye' e [dessa forma] preservam o término real como mutuamente realizado" (ibidem, p.147).

Fechamentos de interações em situações profissional-cliente

Estudos da seção de fechamento de interações mostram que interações em situações cotidianas tendem a apresentar fechamentos bem mais elaborados do que aquelas em situações de trabalho. Na verdade, uma das afirmações mais importantes dos estudos que têm investigado a organização global estrutural de encontros institucionais é de que o fato que gera uma forma especializada de organização seqüencial nesses tipos de encontros é *justamente* a orientação para o cumprimento de tarefas ou serviços específicos (BALDOCK; PRIOR, 1981; ERICKSON; SHULTZ, 1982; WHAVEN, 1985; WHALEN; ZIMMERMAN, 1987, 1990; ZIMMERMAN, 1992).

Whalen e Zimmerman, em seu estudo de chamadas telefônicas para o número de emergência nos Estados Unidos (9-1-1), demonstram que aquelas interações apresentam uma organização estrutural bastante rígida e centrada em tarefas específicas. O estudo mostra como cada momento da interação é conduzido para o cumprimento da tarefa ou serviço em questão; isto é, o de fornecer à pessoa que ligou uma assistência adequada e dentro do menor tempo possível.

Em um relato posterior do mesmo estudo, Zimmerman (1992) aponta que o fechamento das ligações para o 9-1-1, em particular, mostra-se bastante relacionado com a característica emergencial daquele tipo de ligação e com o tipo de tarefa envolvida

naquele momento. O autor descreve aqueles fechamentos como “reduzidos”. Isto é, a promessa por parte do/a atendente do 9-1-1 de enviar algum tipo de assistência (ambulância, polícia, bombeiros, ou ainda outro tipo de serviço) é tomada como o *fechamento propriamente dito* da interação, dessa forma dispensando quaisquer outras seqüências mais clássicas de fechamentos – as quais tipicamente envolveriam uma negociação de fechamento e despedida (DREW; HERITAGE, 1992a, p.43).

Ao analisar a estrutura de consultas médicas, Byrne e Long (1976) demonstram que médicos/as parecem não apresentar nenhuma dificuldade em fechar interações com pacientes. Os autores sugerem que a pista contextual mais típica do fechamento de uma consulta é a ação de destacar a prescrição médica do bloco impresso, e que pacientes tendem a responder a esse ato praticamente de forma condicionada.

Baldock e Prior (1981) comparam sua análise de entrevistas entre assistentes sociais e clientes com os resultados da pesquisa de Byrne e Long (1976), acima descrita. Baldock e Prior demonstram que as interações com assistentes sociais apresentam uma estrutura bem mais flexível quando comparadas à estrutura de interações com médicos. Em particular, demonstra-se que assistentes sociais apresentam muito mais dificuldade em fechar seus encontros com clientes e que, conseqüentemente, os fechamentos daquele tipo de interação tendem a ser mais negociados e elaborados.

Conforme ficará evidente neste artigo, os encontros analisados aqui contrastam em termos de *orientação* nas duas instituições, isto é, embora os encontros em ambas as instituições apresentem tarefas a serem cumpridas durante e através deles, suas estruturas seqüenciais contrastam em um contínuo entre, num extremo, *orientação para cumprimento da tarefa em si* e, no outro, *orientação para o estabelecimento de um relacionamento entre profissional e cliente*. Como conseqüência, a estrutura seqüencial de fechamentos dos encontros em cada uma das instituições é influenciada por essas orientações distintas.

Dados

Os dados analisados aqui compõem-se de 26 encontros entre profissionais e clientes em uma unidade da Delegacia da Mulher e uma do CIV-Mulher. Todos são *primeiros* encontros da vítima com a instituição, os quais foram gravados em áudio e posteriormente transcritos.³

Há um total de treze entrevistas que envolvem três profissionais diferentes em cada local: três policiais (também chamadas de *frentistas*) na Delegacia da Mulher e três *triagistas* no CIV-Mulher. As interações gravadas foram limitadas àquelas que envolviam vítimas mulheres de violência no lar, e violência que havia sido cometida por alguém do sexo oposto com o qual elas haviam sido íntimas (namorados, companheiros, maridos etc.).

Além dos dados gravados e transcritos, a análise vale-se também de dados etnográficos sobre as instituições, profissionais, suas práticas e posicionamentos diante seu trabalho e clientela com a qual lidam.

³ As interações foram transcritas pela autora usando convenções de transcrição adaptadas de Du Bois et al. (ver Apêndice).

Serviços oferecidos pelas instituições

Conforme discutido anteriormente, uma das características principais da interação institucional quando comparada à interação em situações cotidianas é de que a primeira é geralmente orientada para o cumprimento de tarefas específicas. Portanto, ao se investigar a seqüencialidade de interações no âmbito institucional, é importante também olhar-se para os serviços ou “pacotes de serviços” (ZIMMERMAN, 1992) fornecidos por aquela instituição. Sendo assim, antes de analisar a seqüência dos fechamentos propriamente dita, discutirei brevemente sobre os serviços que cada uma das instituições investigadas tem a oferecer às vítimas através desses primeiros encontros. Tal descrição informará posteriormente a análise seqüencial dos fechamentos.

Sobre o “serviço” prestado pela Delegacia da Mulher: o boletim de ocorrência

A Delegacia da Mulher é uma polícia civil especializada, geralmente procurada pela vítima como o primeiro recurso para o início de um processo legal contra um indiciado. É na Delegacia da Mulher que a vítima faz o boletim de ocorrência (BO). Após redigido, o BO será lido pela delegada daquele recinto, a qual poderá iniciar um inquérito, dependendo da gravidade do crime.⁴

Ao fazer um BO, a vítima tem a opção de solicitar que o processo legal contra o indiciado não seja iniciado. Normalmente, o BO terá validade de seis meses. Durante esse período, caso não o tenha ainda feito, a vítima poderá solicitar o início do processo legal, ou poderá igualmente “retirar” um processo já em andamento.

Conforme discutido anteriormente, o primeiro encontro na Delegacia da Mulher é claramente orientado para o cumprimento dessa tarefa: a produção de um BO, que poderá ou não levar a futuros encontros entre as policiais e as vítimas. Sendo assim, se os atos cometidos contra a vítima forem validados como atos criminais, ela sairá daquele encontro com um produto final: um documento produzido e assinado por uma representante legal, o qual descreve os atos criminais cometidos contra ela.

Nas conversas que tive com as frentistas da Delegacia da Mulher, elas demonstraram bastante descontentamento com aquelas vítimas que fazem um BO “só para ter um documento para levar para casa”, isto é, aquelas que não desejam dar início a um processo legal. As policiais também se queixam das vítimas que chegam a iniciar um processo, mas acabam retornando alguns dias depois para retirá-lo. As policiais na Delegacia da Mulher da Cidade do Sudeste referem-se a tais tipos de eventos como “síndrome do papelzinho amarelo”:

Muitas delas vêm atrás do papel só pra mostrar pro cara que “eu te enfrentei. Eu tomei uma atitude”. (PO Elisete, Delegacia da Mulher, Cidade do Sudeste)

⁴ Nos casos em que o Instituto Médico Legal (IML) atesta que há *lesão corporal grave* o inquérito é automaticamente iniciado.

Eu não dô pras vítimas mais do que o Estado pode dar, que é um BO... Daqui a três meses elas voltam aqui e querem retirar o processo. E dali a alguns meses elas voltam de novo com o nariz quebrado. (PO Alessandra, Delegacia da Mulher, Cidade do Sudeste)

Comentários dessa natureza refletem o desconhecimento das policiais sobre o ciclo da violência doméstica; o mero encaminhamento de um BO contra o indiciado – ainda que não acompanhado de fato de um processo legal – representa para muitas vítimas de violência no lar o *primeiro* ato de resistência (em um ciclo de possivelmente vários) à violência sofrida. Isto é, muitas vezes esse primeiro ato de resistência é concretizado na forma de um simples documento que ela possa trazer para casa e mostrar ao parceiro como forma de intimidação.

Sobre o “serviço” fornecido pelo CIV-Mulher: o início de um relacionamento com a vítima

O tipo de “serviço” que o CIV tem a oferecer para a vítima durante o primeiro encontro (ou triagem) é bastante diferente daquele oferecido pela DDM. Ainda que um documento seja também produzido durante o primeiro encontro entre triagista e vítima, este não tem a forma de um documento oficial, timbrado e assinado por uma autoridade, o qual a vítima levará para casa como prova de que “tomou alguma atitude”, conforme acontece na Delegacia da Mulher. Em vez disso, é simplesmente produzido um documento interno (normalmente chamado de *ficha*) o qual informará as outras profissionais no estabelecimento (psicólogas e advogadas) sobre o histórico da vítima e a razão pela qual ela procurou o CIV.

Portanto, em circunstâncias normais, a vítima sairá do estabelecimento com nada caracteristicamente “concreto” a não ser um pequeno cartão onde estará agendada sua próxima visita ao CIV-Mulher. Essa visita acontecerá duas ou três semanas depois da triagem, e incluirá sua participação em dois grupos de “meias-manhãs”: *grupo de apoio jurídico e grupo de apoio social e psicológico*. Os encontros se dão com uma advogada e uma psicóloga e durante eles são discutidos com as vítimas os seus direitos legais e alguns aspectos das relações entre violência doméstica e relações de gênero. Depois desses encontros a vítima agendará consultas com uma advogada e/ou psicóloga do CIV.

Provavelmente, a distinção mais importante entre os “pacotes de serviços” oferecidos por cada uma das instituições é que, enquanto as policiais na Delegacia da Mulher fornecem à vítima um documento oficial (e possivelmente o início de um processo legal), as triagistas no CIV oferecem informações de como a instituição funciona, aconselhamento de como se proteger e de onde e como fazer um boletim de ocorrência, e dão início a um período (muitas vezes duradouro) de relacionamento com as vítimas.

Outra diferença fundamental entre os serviços fornecidos pelas duas instituições está relacionada com o conceito de *gatekeeping*. *Gatekeeping* institucional, conforme definido por Erickson e Shultz (1982, p.xi), materializa-se em encontros ou entrevistas

relativamente curtos, geralmente entre pessoas que não se conhecem, nos quais uma dessas pessoas tem autoridade para tomar decisões que afetarão o futuro da outra. Enquanto a Delegacia da Mulher opera como um *gatekeeping* institucional, isto é, os fatos reportados pelas vítimas precisam ser validados como criminais para que o "serviço" seja fornecido (para que um BO seja produzido), no CIV o "serviço" é fornecido a qualquer mulher que procurar aquele estabelecimento. Na verdade, as profissionais do CIV costumam dizer que "qualquer mulher pode ser uma cliente do CIV". Isto é, as triagistas do CIV acreditam que a instituição tem algo a oferecer para todas as mulheres que procurarem o estabelecimento e para muitas outras que nunca o farão. Na verdade, a forma como as profissionais se referem ao primeiro encontro com a vítima reflete, em parte, o propósito do primeiro encontro: *entrevista de admissão*. Conforme a coordenadora do CIV, aquele encontro é apenas o *primeiro* de uma série de outros encontros que a vítima terá com o CIV. Segundo ela, "a triagem é importantíssima. É o momento em que a mulher cria o primeiro laço com a instituição. E o fato dela voltar ou não tem muito a ver com este momento".

O fechamento das interações na DDM

A seqüência de fechamento na DDM pode ser de dois tipos principais. O encontro pode tanto finalizar com uma seqüência de fechamento clássica, como aquela descrita por Schegloff e Sacks (1974), ou pode ser do tipo "reduzido", finalizando com o ato da entrega do BO à vítima (neste caso não acontece uma seqüência de fechamento propriamente dita). Cinco dos treze fechamentos na DDM apresentam uma estrutura seqüencial semelhante àquela descrita por Schegloff e Sacks (ibidem). O Fragmento 1 ilustra o primeiro tipo de fechamento de interações na DDM.

Fragmento [DDM13-MM]

348	PO MARIA:	Essa aqui é a cópia da ocorrência. Guarda com você.
349	MADALENA:	Tá.
350	PO MARIA:	Tá? Toda a vez que você vier aqui você tem que trazer. Cópia do BO. E esse aqui a gente põe no correio daí pra ele.
351		
352	MADALENA:	Tá bom.
353	PO MARIA:	Tá?
354	MADALENA:	mhm
355		(3.5)
356	MADALENA:	É só isso?
357	PO MARIA:	Por enquanto é só. A gente vai aguardá agora o atendimento.
358		De vocês dois. Aí depois do atendimento aí a gente vê o que a
359		doutora vai despachá novamente.
357	MADALENA:	Tá bom.

357 PO MARIA: Tá?
 358 MADALENA: Tá obrigada.
 359 PO MARIA: De nada.
 360 MADALENA: Tchau.
 361 PO MARIA: Tchau.

As linhas 348 e 350 constituem contextos implicativos de fechamento; isto é, consistem no término do fornecimento de instruções dadas pela policial, as quais são confirmadas pela vítima com as partículas “tá” (linha 349) e “tá bom” (linha 352). O primeiro turno em potencial para uma seqüência de fechamento acontece na linha 353, quando a policial parece oferecer um primeiro elemento de fechamento: a partícula de pré-fechamento “tá” com entonação ascendente, à qual a vítima responde com a partícula de recepção de informação “mhm” (linha 354). Entretanto, a policial não toma o turno seguinte de forma a levar a cabo a seqüência de fechamento. Dessa forma, depois de uma pausa de 3.5 segundos, a vítima toma um turno de fala para perguntar se elas estão prontas com o que tinha a ser feito ali (linha 356). A policial responde oferecendo mais informações sobre procedimentos futuros, instanciando um novo contexto implicativo de fechamento (linhas 357-359). Esta nova informação é aceita pela vítima (linha 360) e uma nova seqüência de fechamento é iniciada, na qual a policial oferece novamente a partícula de pré-fechamento “tá” com entonação ascendente (linha 361). No próximo turno, a vítima “aceita a proposta de fechamento” ao oferecer também uma partícula de fechamento e agradecimento à policial (linha 362). A policial aceita o agradecimento (linha 363). A seqüência é então concluída com a vítima oferecendo mais um elemento finalizador, “tchau” (linha 364), o qual é respondido pela policial (linha 365), preservando assim uma realização mútua do fechamento da interação.

Conforme pode-se observar no exemplo acima, a seqüência de fechamento propriamente dita (linhas 360-365) desenvolve-se em seis turnos em vez de quatro, como proposto na seqüência clássica de fechamento de Schegloff e Sacks. Os dois turnos “adicionais” – isto é, agradecimento e aceite – apontam para uma característica típica desse tipo de encontro: o fornecimento de um serviço e a sua apreciação.

Contudo, é importante chamar a atenção para o fato de que todas as cinco seqüências de fechamento clássico na DDM (fechamentos completos, negociados, não reduzidos) são, na verdade, *sempre* iniciadas pelas vítimas com perguntas do tipo: “É só isso?”, como no exemplo acima, ou “Pronto?”. Esse fato levanta a hipótese de que caso essas seqüências não tivessem sido iniciadas pelas vítimas, elas não teriam acontecido de todo. Tal hipótese é examinada a seguir, na discussão do segundo tipo de fechamento de interações na DDM.

O segundo tipo de fechamento de interações na DDM é do tipo “reduzido”. Esse tipo de fechamento dispensa quaisquer tipos de elementos finalizadores, tais como “tchau” e/ou “obrigada”. Em vez disso, simplesmente consiste em um contexto implicativo de fechamento: a provisão de uma *resposta* (ou do serviço, propriamente dito).

Esse tipo de fechamento consiste simplesmente na entrega do BO e do fornecimento de algumas informações para a vítima. Seis dos treze fechamentos das interações na DDM desenvolvem-se dessa forma. O Fragmento 2, a seguir, representa o fechamento de tipo “reduzido” de interações na DDM.

Fragmento 2 [DDM12-AE]

503 ((PO Alessandra retorna ao cubículo depois de 5min 48seg))
504
505 PO ALESSANDRA: Tá aqui a sua cópia da ocorrência, aqui tá a requisição
506 sua e da sua filha, tá=
507 KAREN: =Ah, tá=
508 PO ALESSANDRA: =No IML, lá atrás do quinto distrito, lá na Antônio
509 Barbosa.
510 KAREN: Ah tá. Tá jóia.
511 ((PO Alessandra sai do cubículo.))

Depois de uma ausência de aproximadamente seis minutos, a policial retorna ao cubículo e, ao entregar os documentos à vítima, ela os nomeia (linhas 505-506).⁵ A vítima cola seu turno de fala ao da policial (linha 506) através da produção de uma partícula de recepção (linha 507). A policial então começa a fornecer à vítima direções de como chegar ao IML (linhas 508-509), ao que a vítima responde com uma nova produção de partículas de recepção (linha 510). A policial parece tomar as partículas de recepção de informação fornecidas pela vítima como sinalizadores de *compreensão* da informação fornecida, e portanto sai do cubículo, sinalizando que a interação deu-se por encerrada.

Conforme pode-se observar no exemplo acima, nesse tipo de fechamento não ocorrem nem elementos de pré-fechamento, tais como uma troca (ou várias) de “tá” ou “então tá”, nem elementos de fechamento propriamente ditos, como “tchau” ou “obrigada”. É simplesmente o ato físico de fornecer uma resposta à vítima (uma cópia do BO) juntamente com algum tipo de orientação (um assunto implicativo de fechamento) o que constitui o fechamento da interação. Portanto, o que se observa na Delegacia da Mulher é um tipo reduzido ou comprimido de fechamento.

Observa-se ainda que o fornecimento de orientações é também reduzido. Contudo, nem sempre os problemas de comunicação gerados pela natureza reduzida da informação fornecida pelas policiais ficam evidentes na seqüencialidade das interações. Por exemplo, no Fragmento 2 a vítima não sinaliza nenhum problema com a compreensão da informação fornecida pela policial. Na verdade, sua provisão de par-

⁵ Antes de entregar o BO às vítimas, as policiais coletam a assinatura de outra policial. Isso poderia explicar a ausência de Alessandra. Contudo, uma ausência de cinco minutos é mais longa do que o normal. É importante salientar ainda que o motivo destas “saídas” do cubículo nunca é explicado às vítimas.

tículas de recepção de informação são tomadas pela policial como se a compreensão tivesse ocorrido de fato. Contudo, conforme se pode observar na transcrição a seguir, é somente mais tarde que os problemas comunicacionais causados pela natureza da informação fornecida pela policial são explicitamente mencionados, numa conversa gravada entre a vítima Karen e sua mãe, no corredor da DDM. A interação transcrita a seguir acontece assim que a policial dá os documentos à vítima e sai do cubículo, sinalizando o final do encontro.

Fragmento [DDM8-AK]

- 511 ((PO Alessandra sai do cubículo.))
512 ((Karen e sua mãe levantam-se e saem do cubículo, mas ficam de pé, paradas no
513 corredor.))
514 KAREN: Ela nem me disse como é que se faz? Eu volto aqui::? Fica por isso
515 me::sno?
516 (0.5)
517 KAREN: Ela nem pediu o endereço dele. Como é que vai mandar a intimação?
518 MÃE: Pergunta pra ela.
519 ((Karen e sua mãe continuam paradas de pé no corredor conversando. Parte da
520 conversa é inaudível.))
521 (2min 44seg)
522 ANA: ((observando que elas estão com dúvidas)) Você quer que eu chame
523 ela?
524 KAREN: Eu gostaria.
525 ANA: Você segura isso aqui pra mim? ((Passo para ela meu gravador.))
357 KAREN: Segu::ro.

A interação acima mostra o problema de se tomarem enunciados através de uma leitura linear de superfície – ainda que seqüencial. A produção da partícula de recepção pela vítima não pressupõe que a intersubjetividade tenha de fato ocorrido. Nesse caso em particular, a vítima foi posteriormente ao CIV-Mulher, onde expôs sua insatisfação com o conteúdo do BO produzido na DDM, reclamando que a informação ali contida era imprecisa e incompleta. No CIV-Mulher, ela foi recomendada por escrito novamente à Delegacia da Mulher e teve um novo documento produzido.⁶

⁶ O terceiro tipo de fechamento (que ocorre em apenas duas das treze interações) consiste em a vítima mostrar apreciação, dizendo "Obrigada", sem obter nenhuma resposta. Devido a sua baixa representatividade nos dados, esse terceiro tipo de fechamento não será discutido aqui.

Fechamento no CIV-Mulher

Conforme mencionado anteriormente, os fechamentos no CIV tendem a ser negociados e bem mais elaborados do que aqueles na DDM, assemelhando-se de alguma forma aos fechamentos de conversas em situações cotidianas (entendidas aqui como “não institucionais”). O Fragmento 4 acontece entre a triagista Ivone e a vítima Neli.

Fragmento [CIV23-IN]

- 389 CIV-IVONE: É nisso que nós vamos poder te ajudar. Tá. Você tem alguma
390 dúvida?
- 391 NELI: Não
- 392 CIV-IVONE: Então tá. Essa fichinha você leva com você::: Aqui tem o meu
393 nome, qualquer coisa você vai me procurar. EU sou tua referência
394 aqui, qualquer dúvida que você te::nha.
- 395 NELI: mhm
- 396 CIV-IVONE: E aqui tem o horário do grupo pra você vir. Dia quinze, às NOVE
397 horas da manhã. É uma segunda-fei::ra, né.
- 398 NELI: mhm
- 399 CIV-IVONE: Você conversa com a patro::a, a gente dá atesta::do, mas vem com
400 a manhã livre.
- 401 NELI: Tá.
- 402 CIV-IVONE: Tá bom?
- 403 NELI: mhm
- 404 CIV-IVONE: Já programa lá, FAZ o almoço na sexta, BOTA no freezer, né?
- 405 NELI: É.
- 406 CIV-IVONE: Tá bom assim?
- 407 NELI: Tá bom.
- 408 CIV-IVONE: Então a gente te espera dia quinze aqui.
- 409 NELI: Tá bom, então. Então tá. Até, dia quinze.
- 410 CIV-IVONE: Até dia quinze.

Na transcrição acima, as linhas 389-390 constituem a primeira de uma série de cinco possíveis contextos implicativos de fechamento; outros candidatos seriam as linhas 392-394, 396-397, 399-400 e 404. Estes caracterizam-se como contextos típicos de fechamento porque seus tópicos resumem-se a planos para o futuro, reciclagem de assuntos discutidos anteriormente na interação e ausência de introdução de assuntos novos (BUTTON, 1987; SCHEGLOFF; SACKS, 1974).

As linhas 402-403 constituem os primeiros turnos de uma possível seqüência clássica de fechamento. A triagista Ivone produz o primeiro turno de uma seqüência de fechamento ao oferecer a partícula de pré-fechamento "tá bom" (linha 402), a qual é aceita pela vítima, Neli (linha 403). Contudo, o fechamento não é levado a cabo nesse momento; as participantes abandonam temporariamente a seqüência de fechamento. Ao dar dicas para a vítima de como se planejar para poder participar dos próximos encontros no CIV (linhas 404), a triagista inicia um "movimento mínimo de abandono de um fechamento" (BUTTON, 1987). É um movimento *mínimo* de abandono (em oposição a um movimento *drástico* de abandono de fechamento) no sentido de que o conteúdo que causa essa "saída" da seqüência de fechamento constitui, na verdade, um *novo* contexto implicativo de fechamento (e.g. fazer planos) e a ausência da introdução de novos assuntos. Na linha 406 vemos um segundo início de uma seqüência de fechamento, o qual é então desenvolvido em quatro outros turnos de fala até que um fechamento propriamente dito seja negociado e mutuamente realizado pelas interagentes, ambas produzindo elementos terminais (linhas 408-410).

Portanto, diferentemente da DDM, o que se observa aqui é uma seqüência de fechamento muito mais elaborada, a qual, na verdade, representa como os fechamentos em geral acontecem no CIV-Mulher. Tanto "obrigada" como "tchau" (ou "até logo") são trocados em onze interações, e em duas delas apenas "obrigada" ou apenas "tchau". Além disso, acontece sempre pelo menos uma troca de elementos de pré-fechamento, tais como, "tá", "acho que é isso então," ou "acho que isso é tudo então".

Considerações finais

Conforme argumentado aqui, a organização das seqüências de fechamento parece estar bastante relacionada com os tipos de serviços fornecidos por cada uma das instituições. A DDM fornece um tipo de serviço às vítimas que é tangível – um boletim de ocorrência –, e que parece dispensar a necessidade de um fechamento mais elaborado ou, como se viu, de fechamento algum. Isto é, conforme demonstrado, o fornecimento de um serviço no formato de um documento oficial pode, em algumas ocasiões, constituir o fechamento em si do encontro profissional-cliente, de forma semelhante àquela descrita por Zimmerman (1992) sobre ligações de emergência ao 9-1-1. Nas ligações telefônicas de emergência, a simples promessa de uma resposta – uma ambulância ou uma viatura de polícia a ser enviada ao local da emergência – pode ser suficiente para se "fechar" a interação ao telefone. A ausência de um fechamento do tipo mais clássico é explicada por Zimmerman (*ibidem*) como condicionalmente relevante à situação de *emergência* daquelas chamadas telefônicas. Isto é, uma situação emergencial levaria à dispensa do clássico fechamento com elementos como "tchau", "obrigado/a" etc.

Contudo, apesar da semelhança na seqüência de fechamentos da DDM com a das ligações 9-1-1, uma distinção importante de contingências deve ser traçada entre os dois casos. Nenhuma das situações de denúncia analisadas aqui constituía uma situa-

ção de emergência da forma como as chamadas ao 9-1-1 o são; isto é, nas quais há uma enorme pressão entre tempo e fornecimento de uma resposta prática.⁷

O serviço fornecido às vítimas pelo CIV é de natureza diferente, e isso também se reflete na própria seqüência de fechamento dos encontros naquela instituição. O objetivo da triagem é construir um relacionamento com a vítima, aconselhando-a e projetando mais "serviços" ou encontros para o futuro: agendamento de encontros com os grupos e com outras profissionais do CIV. Na verdade, a vítima sai da instituição com nada de fato "concreto" a não ser um cartão de agendamento para voltar em duas ou três semanas.

Em contraste com a DDM, os fechamentos no CIV são desenvolvidos em sua integridade, negociados e mais elaborados, e freqüentemente apresentam movimentos de abandono da seqüência de fechamento até que o fechamento do encontro seja mutuamente realizado. Em outras palavras, no CIV os fechamentos são realmente trabalhados como momentos socialmente "delicados" da interação (LEVINSON, 1983), e essa preocupação é tecnicamente demonstrada na organização seqüencial dos mesmos. Esse fato não sugere, contudo, que os fechamentos de interações no CIV se desenvolvem da mesma forma como aqueles em interações em situações cotidianas. No CIV, os papéis nessas seqüências mostram-se fixos e assimétricos. Isto é, quem dá início à seqüência de fechamento é sempre a triagista. Ainda assim, no que se refere à sua estrutura seqüencial, as seqüências de fechamento de interações no CIV são bastante semelhantes às de interações em situações ordinárias, em grande parte devido ao tipo de orientação dos encontros naquela instituição: estabelecer o início de um duradouro relacionamento com as clientes que se desenvolverá em uma série de outros encontros.

Contudo, a divergente organização seqüencial de fechamento de interações nas duas instituições não pode ser somente atribuída ao tipo de serviços fornecidos por cada uma. Conforme discutido mais amplamente em Ostermann (2000a, 2000b), está também relacionada com os divergentes posicionamentos das profissionais de cada estabelecimento, posicionamentos estes que podem ser iconicamente representados em suas próprias asserções:

Policia! Alessandra, Delegacia da Mulher: "Eu não dô pras vítimas mais do que o Estado pode dar, que é um BO".

Triagista Tânia, CIV-Mulher: "[A] triagem é importantíssima. É o momento em que a mulher cria o primeiro laço com a instituição. E o fato dela voltar ou não tem muito a ver com este momento".

Agradecimentos

O projeto maior do qual este artigo deriva contou, em diferentes momentos, com o apoio financeiro das seguintes instituições: American Association of University

⁷ Isso obviamente não significa que a situação das vítimas que procuram a DDM não constitua uma emergência. Contudo, quando comparada a situações de ligações para o 9-1-1, ela é distinta. Como se sabe, sob circunstâncias normais, a Delegacia da Mulher não toma atitudes ostensivas, tais como a de enviar uma ambulância ou enviar policiais para decretar prisão ao indiciado (a menos que exista uma ordem judicial).

Women (AAUW), Center for the Education of Women (CEW), Rackham School of Graduate Studies at the University of Michigan, Department of Linguistics at the University of Michigan, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs), e Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Proenpe n.41.00.006/01-0).

OSTERMANN, A. C. Interactional order: organization of closing sections of professional-client interactions in institutions that address violence against women. *Alfa*, São Paulo, v.46, p.39-54, 2002.

- **ABSTRACT:** *The study comparatively analyzes the closing sections of professional-client interactions at two parallel organizations created to address violence against women in Brazil: an all-female staffed police station (Delegacia da Mulher) and a feminist non-governmental crisis intervention center (CIV Mulher). The investigation is characterized as largely qualitative, using mostly the sequential analysis tools offered by Conversation Analysis (CA). The results demonstrate contrastive sequential organizations of closing sections of the interactions at the two institutions. These divergent patterns seem to be related to the differing stances of the professionals in each institution and to the distinct services provided by each setting.*
- **KEYWORDS:** *Conversation analysis; interactional sociolinguistics; discourse analysis; discourse and work; institutional discourse; interaction; conversation.*

Referências bibliográficas

- BALDOCK, J.; PRIOR, D. Social workers talking to clients: a study of verbal behavior. *British Journal of Social Work*, London, v.11, p.19-38, 1981.
- BUTTON, G. Moving out of closings. In: BUTTON, G.; LEE, J. R. E. *Talk and Social Organisation*. Clevedon: Multilingual Matters, 1987. p.101-51.
- BUTTON, G. On varieties of closings. In: PSATHAS, G. *Interaction competence*. Lanham: University Press of America, 1990. p.93-148.
- BYRNE, P. S.; LONG, B. E. L. *Doctors talking to patients: a study of the verbal behaviours of doctors in the consultation*. London: HMSO, 1976.
- DREW, P.; HERITAGE, J. Analyzing talk at work: an introduction. In: DREW, P.; HERITAGE, J. *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992a. p.3-65.
- _____. *Talk at work*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992b.
- DU BOIS, J. W. et al. *Discourse transcription*. Santa Barbara: University of Santa Barbara, 1992.
- ECKERT, P.; MCCONNELL-GINET, S. Think practically and look locally: language and gender as community-based practice. *Annual Review of Anthropology*, Palo Alto, CA, v.21, p.461-90, 1992.

- ERICKSON, F.; SHULTZ, J. *The counselor as gatekeeper: social interaction in interviews*. New York: Academic Press, 1982.
- HERITAGE, J. Conversation analysis and institutional talk: analysing data. In: SILVERMAN, D. *Qualitative research: theory, method and practice*. London: Sage, 1997. p.161-82.
- LEVINSON, S. C. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 5.ed. São Paulo: Ática, 1999.
- OSTERMANN, A. C. *Reifying and defying sisterhood: communities of practice at work at an all-female police station and a feminist crisis intervention center in Brazil*. Ann Arbor. 2000. Thesis (Ph.D. Linguistic) – Department of Linguistics, University of Michigan, 2000a.
- _____. *The power of you's: analysis of second-person pronoun variation and alternation in face-to-face interactions in brazilian portuguese*. Paper presented at the NWAV29 – Annual Conference of New Ways of Analyzing Variation in English and other Languages. East Lansing, MI, USA, 2000b.
- _____. *Communities of practice at work: face and politeness in all-female institutions*. Manuscrito submetido para publicação.
- POMERANTZ, A.; FEHR, B. J. Conversation analysis: an approach to the study of social action as sense making practices. In: VAN DIJK, T. *Discourse as social interaction*. London: Sage, 1997. p.64-91.
- SACKS, H.; SCHEGLOFF, E. A.; JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, Baltimore, v.50, n.4, pte. 1, p.696-735, 1974.
- SCHEGLOFF, E. A. Sequencing in conversational openings. In: GUMPERZ, J.; HYMES, D. *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972. p.346-404.
- SCHEGLOFF, E. A.; SACKS, H. Opening up closings. In: TURNER, R. *Ethnomethodology*. Harmondsworth: Penguin, 1974. p.233-64.
- SCOLLON, R.; SCOLLON, S. W. *Intercultural communication: a discourse approach*. Cambridge: Blackwell, 1995.
- SILVERMAN, D. *Discourses of counselling: HIV counselling as social interaction*. London: Sage, 1997.
- TEN HAVE, P. *Doing conversation analysis: a practical guide*. London: Sage, 1999.
- WHALEN, M. R. *On the formal analysis of conversation: issue in the analysis of talk in settings*. 1985. Master Thesis – University of California at Santa Barbara, 1985.
- WHALEN, M. R.; ZIMMERMAN, D. H. Sequential and institutional contexts in calls for help. *Social Psychology Quarterly*, Washington, DC, v.50, n..2, p.172-85, 1987.
- _____. Describing trouble: practical epistemology in citizen calls to the police. *Language in Society*, New York, v.19, p.465-92, 1990.
- ZIMMERMAN, D. H. The interactional organization of calls for emergency. In: DREW, P. J.; HERITAGE, J. *Talk at work*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p.418-69.

Apêndice: Convenções de Transcrição

Convenções de transcrição adaptadas de Du Bois et al. (1992).

MAIÚSCULAS	volume aumentado
[]	parte do turno da falante corrente que é simultânea com a fala em colchetes da falante seguinte
-	palavra cortada
=	fala "colada" (sem espaço temporal entre o final do turno do falante corrente e o início do turno da falante seguinte)
::	som prolongado
(0.0)	tempo em segundos (0.4 ou mais) durante o qual não há fala por nenhuma das participantes. Quando em minutos, o tempo é marcado como tal; e.g. 3min 4seg.
(())	outras informações (não linguísticas) sobre a interação
FULANA:	identifica a falante corrente daquele turno
@	riso

DIÁLOGO E DIALOGISMO NO PROCESSO DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Fabiana Cristina KOMESU¹

- RESUMO: O objetivo deste trabalho é a reflexão a respeito da questão do diálogo e do dialogismo no processo da chamada aquisição da linguagem. A partir da observação de um episódio ocorrido entre mãe e filha, em contexto familiar, procuro realizar alguns apontamentos acerca da consideração do diálogo como unidade de análise nos estudos em aquisição. Busco retomar a relevância de sua emergência nos estudos da área, para, enfim, problematizar a questão no âmbito de uma noção dialógica constitutiva da linguagem humana, a propósito dos estudos desenvolvidos por Bakhtin.
- PALAVRAS-CHAVE: Aquisição da linguagem; fala da criança; interacionismo; diálogo; dialogismo; Bakhtin.

Um primeiro olhar: a bicicleta feia de Anamaria

Em se tratando de uma investigação na área da aquisição da linguagem, não poderia escapar à observação de, pelo menos, um dado, como ponto de partida para os apontamentos a que me propus. O diálogo que se segue foi recolhido por uma pesquisadora (lingüista) brasileira, cujo trabalho resultou no levantamento dos *corpora* longitudinais de duas crianças também brasileiras, Anamaria e Juliana. No episódio relatado, Anamaria (A) encontra-se na varanda da casa, com sua mãe (M), brincando com uma bicicleta. A transcrição do episódio revela o fato de que a lataria de uma das rodas estava amassada. A mãe pergunta à menina:

M. Cê gosta do Danilo?

A. Danilo muito bonzinho. Deu uma bicicleta pra mim... Aquela! Mas o meu pai não é bonzinho, quero que / meu pai comprou essa daqui não, porque essa daqui é feia, né? Vai sobrar pra Juliana agora...

¹ Departamento de Lingüística - Instituto de Estudos da Linguagem - Unicamp - 13093-240 - Campinas - SP - Brasil.
E-mail: fabianakomesu@hotmail.com.

- M. Vai o quê?
A. Vai sobrá pra Juliana!
M. Essa aqui?
A. Banquinho dela! Pode ligar rádio!
M. Esse banquinho, pra pôr rádio por cima, né?
A. É. Ela pode ligar / ela pode mexer aqui, mas sem / sem 'sagar.
M. Hum-hum. Sem estragar.
A. Mas quando ela ficar grande, né? Ficar nenezinha assim...
M. Maiorzinha... (Série Anamaria, 3;9.20. Arquivo Cedae/Unicamp)²

A menina expressa à mãe os sentimentos por Danilo, a pessoa que lhe deu uma bicicleta, supostamente melhor do que aquela com a qual estava brincando na varanda de sua casa. Poder-se-ia dizer, na observação desse episódio, que Anamaria atribui ao pai o fato (depreciativo do ponto de vista dessa criança) de ter de brincar com uma bicicleta “feia”, cuja lataria da roda estava amassada. A menina parece encontrar como solução para seu estado de ânimo a doação dessa bicicleta feia para a irmã mais nova, Juliana (“Vai sobrar pra Juliana agora...”). A continuidade temática do diálogo entre mãe e filha é, aparentemente, interrompida pela seqüência em que Anamaria diz “Banquinho dela! Pode ligar rádio!”. A mãe, entretanto, não se deixa abalar pela suposta ruptura do tema da conversa. Do ponto de vista da interpretação do interlocutor adulto, poder-se-ia supor que Anamaria fazia referência ao banco (“banquinho”) da bicicleta como lugar indicado para a colocação de um aparelho de som, o rádio, ainda que tal objeto não tivesse sido apontado na fala da criança ou na do adulto até aquele momento. Anamaria adverte a mãe de que a irmã pode ligar e mexer no aparelho, desde que não o estrague.

A advertência formulada pela menina fez-me pensar se o aviso se dirigia, de fato, à mãe ou, mais diretamente, à imagem da irmã mais nova. Com efeito, uma projeção da imagem de Juliana por Anamaria parece refletir muito do que se compartilha socialmente a respeito do imaginário sobre pessoas mais novas que o próprio enunciador. Anamaria encontrava-se, aparentemente, preocupada com o fato de que a irmã pudesse estragar o aparelho de som. Sua fala “Mas quando ela ficar grande, né? Ficar nenezinha assim...” exprime os cuidados e advertências, insistentemente repetidos pelos adultos, que devem ser tomados para que uma criança não se machuque com (e não danifique os) aparelhos eletrodomésticos. O emprego da conjunção adversativa “mas” é um indício desse momento de transição que deve ser observado (e que não escapa a Anamaria), a propósito de um desenvolvimento físico, e também intelectual (a responsabilidade com o manuseio de objetos, por exemplo), por parte de uma criança.

Em relação à continuidade desse mesmo enunciado de Anamaria, é de meu interesse destacar o emprego divergente de “nenezinha” no lugar de “maiorzinha”, corrigido, na seqüência, pela mãe. Há de se pensar, novamente, como o fragmento apontado traz muito do que uma criança ouve em sua interação com adultos falantes. Por Anamaria ser mais velha que Juliána, é bastante provável que tenha sido exposta ao emprego constante de “nenezinha”, em contraposição à sua própria condição de filha

2 Arquivo pertencente ao Centro de Documentação Alexandre Eulálio (Cedae) da Unicamp

mais velha. Ou, ainda, pode-se imaginar que o emprego de “nenezinha” seja parte da *memória discursiva* de uma criança que, aos 3;9 anos de idade, ainda é chamada por hipocorísticos como “nenezinha” (da mamãe, do papai). O deslocamento do emprego correto de “maiorzinha” por “nenezinha” é assunto que será retomado adiante.

Esse episódio ocorrido entre Anamaria e sua mãe aconteceu no dia 13 de setembro de 1977. Poder-se-ia atribuí-lo a qualquer contexto familiar ainda mais recente, cuja rotina envolvesse a convivência entre pais e filhos; o momento lúdico, com a manipulação de brinquedos (a exemplo da bicicleta e do aparelho de som), e a exposição de sentimentos humanos na relação de uma criança com um amigo (Anamaria e Danilo), com o pai (Anamaria e seu pai), com a irmã mais nova (Anamaria e Juliana). Todavia, de um ponto de vista dos estudos em aquisição da linguagem – mais especificamente, do (socio)interacionismo, como ver-se-á a seguir – deve-se colocar em evidência o que não está explícito no relato dessa cena cotidiana: a importância da interação entre a criança e o adulto falante para a *materialidade da fala* no evento dialógico.

O diálogo como unidade de análise

A questão fundamental para a área da aquisição da linguagem é a investigação de como a criança aprende a falar, em termos de mudanças qualitativas. Não por acaso as interrogações mais freqüentes são direcionadas para a identificação de supostos estágios e fases no que se considera uma aprendizagem. Questiona-se se esses estágios e fases seriam os mesmos para todas as crianças, independentemente de sua ascendência genealógica, de sua origem geográfica, de sua condição socioeconômica e cultural. Pergunta-se se existem aspectos da língua que são particularmente mais difíceis de serem apreendidos e se a velocidade no aprendizado faz diferença na formação da criança. Pode-se, mesmo, interrogar a exclusividade da fala como atributo humano, uma vez que pesquisadores afirmam que animais, como os primatas, podem aprender uma “língua” – ainda que essa definição de língua não seja identificada com a humana, e que esteja mais próxima da comunicação entre animais de uma mesma espécie do que dos efeitos de sentido da (e sobre a) linguagem.

Estudiosos da área da aquisição da linguagem (pre)ocuparam-se, pois, em investigar o fato de a fala da criança se impor como objeto de análise. De maneira geral, pode-se dizer que pesquisadores, como os de filiação inatista, consideram a criança como um ser com dotação genética e biológica generalizada, apropriada para aprender uma língua. A criança é tomada como a sede de um processo de caráter neurológico: a mudança qualitativa em relação à língua é lógica porque se encontra na própria criança, em seu “estado zero”.³ O destino do ser humano, de uma perspectiva inatista, é falar. Já para estudiosos do cognitivismo, a criança possui uma capacidade geral para falar e aprender o que quer que seja. Entre as atividades mentais gerais, estaria a da linguagem. A hipótese cognitivista apontaria, portanto, para um sujeito

³ A esse respeito, cf., em especial, prefácio de Smith em Chomsky (2000).

falante intencional e constituído no âmbito de um paradigma do acerto, no qual a comunicação é marcada pelo sucesso de seu funcionamento.⁴ A investigação na aquisição da linguagem deve questionar a própria teoria e seus instrumentais de análise com o objetivo de explicitar a maneira como a fala da criança é *produzida metodologicamente* como dado empírico. É de uma perspectiva (socio)interacionista que a descrição da fala da criança obtém um caráter diferenciado na área. Com efeito, a abordagem (socio)interacionista coloca a questão do *diálogo* como unidade de análise no processo da aquisição da linguagem, na interação da criança com o adulto falante. Levando-se em consideração o diálogo, coloca-se em jogo não somente a fala da criança, mas também a escuta a que ela é submetida no processo da aquisição. A singularidade dessa proposta é reconhecida por articular, de maneira sincrônica, as noções de língua e de outro na constituição do sujeito falante. Como ganho teórico, portanto, destacam-se o papel do outro e a assunção de diferenças individuais no processo da aquisição da linguagem.

Do ponto de vista metodológico, a coleta do material privilegia a pesquisa longitudinal naturalística, focalizada na qualidade dos dados. Em geral, o material é coletado por meio de gravações sistemáticas (em videoteipe e/ou em áudio) no período de uma semana a quinze dias, com duração de meia hora cada sessão. É uma pessoa adulta da família (quase sempre, a mãe) a indicada para interagir com a criança, sem deslocá-la de seu lugar preferido, como o quarto ou a sala de estar de sua casa. Outra fonte que integra o conjunto de dados é o diário, no qual o pesquisador relata situações de interação com a criança.

O diálogo entre Anamaria e sua mãe, transcrito anteriormente, possui uma condição distinta dos demais episódios ocorridos em núcleos familiares, justamente por integrar o banco de dados de um projeto de pesquisa em aquisição da linguagem. Trata-se do Projeto de Aquisição da Linguagem do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). O projeto, coordenado pela professora Cláudia Thereza Guimarães de Lemos, contou, desde o início, com a participação de um grupo fixo de colaboradores, entre os quais encontram-se Célia Carneiro da Cunha, Ester Miriam Scarpa, Maria Cecília Perroni, Maria Fausta Pereira de Castro e Rosa Attié Figueira (mãe de Anamaria e de Juliana). O grupo produziu uma série de teses e de artigos acadêmicos no âmbito dos estudos sociointeracionistas. A questão para a qual aponto neste trabalho, no entanto, não é a de fazer uma revisão histórica de uma possível gênese desse quadro teórico-metodológico.⁵ Interessa-me a problematização do que de mais relevante foi abordado pelos estudos sociointeracionistas, a saber, a adoção da questão do diálogo como unidade de análise.

Scollon (1979), ao investigar o desenvolvimento fonológico de uma menina havaiana, Brenda, é quem relata uma descoberta importante para os estudos da área da aquisição da linguagem. De maneira quase acidental, o autor se dá conta, no mo-

4 A propósito de uma crítica às hipóteses cognitivistas na questão da argumentação na aquisição da linguagem, mais especificamente, no que se refere à teoria da relevância proposta por Sperber e Wilson (1987), cf. artigo de Castro (2000).

5 Para a investigação da constituição do sociointeracionismo, remeto o leitor ao capítulo 4 de M. de Lemos (1994), no qual a autora traça, com o devido rigor teórico, um panorama de sua constituição.

mento da transcrição dos dados da pesquisa, de que estabelece "breves diálogos" com a menina, então com 1;8 ano de idade. "*I noticed we had started to have little conversations*" (p.215).⁶ Para Scollon, a análise da produção da fala de Brenda indica que a criança não tem, necessariamente, a intenção de efetuar uma comunicação com o outro (adulto), no sentido que essa comporta de informação. Trata-se de um apelo de significação, de reconhecimento do que ela produz na enunciação: "*Finally ... it is clear that Brenda is only waiting for some indication that her first utterance was within some tolerance limits of understanding and she gets on with the construction*" (p.221).⁷

É, pois, o outro (adulto falante) quem primeiro interpreta e significa os sons produzidos pela criança, inserindo-os na rede da linguagem. Desse modo, acredito, constitui-se uma noção de subjetividade/alteridade na relação entre a criança e o adulto falante. Castro (1998a) define o papel do adulto no estudo do interacionismo:

O adulto, nos termos do interacionismo de que falo, é aquele que sabe a língua que a criança também virá a saber, mas a sua posição não é a de quem transmite linguagem, ou é capaz de transformá-la em objeto modelar para a aprendizagem. *A sua característica é a de ser o lugar de funcionamento da língua constituída* (cf. LEMOS, 1992), com tudo o que implica a posição de ser falante ou de se ter constituído como um ser de linguagem, dela indissociável. (p.248, grifo nosso)

A noção de um sujeito-outro como lugar de funcionamento da língua constituída, a que se refere Castro (1998a), advém, como cita a autora, dos estudos desenvolvidos há anos por C. de Lemos no domínio da Aquisição da Linguagem. Torna-se importante esclarecer, com M. T. de Lemos (1994), que os estudos sociointeracionistas realizados por C. de Lemos foram contemporâneos aos realizados por Scollon. As condições de produção de um e de outro trabalho, entretanto, foram totalmente diferentes, como destaca M. de Lemos (1994, p.135), a começar pela condição geográfica, que colocava essa autora, assim como outros pesquisadores brasileiros, na marginalidade do circuito de produção acadêmica Europa-Estados Unidos. Esse caráter marginal trouxe ganhos ao empreendimento de seu projeto, uma vez que se encontrava menos vigiada pelos ideais tão fortemente marcados pelo pensamento inatista da aquisição da linguagem (ibidem).

O diálogo como unidade de análise emerge como questão relevante na medida em que pode ser observado – e, portanto, justificado – logo nos primeiros momentos da interação da fala da criança com a do adulto. C. de Lemos (1982, p.113-4) descreve dois processos, o de especularidade e o de complementaridade, com a finalidade de responder às questões dialógicas estabelecidas não só na relação entre os enunciados da criança e os de seu interlocutor adulto, mas também na relação entre elementos lingüísticos combinados em um único enunciado ou turno dialógico. Segundo a autora, o processo de especularidade pode ser definido da seguinte maneira: o interlocutor adulto (em geral, a mãe) é quem começa a repetir à criança que, por sua vez,

6 "Eu percebi que havíamos começado a estabelecer breves diálogos" (tradução nossa).

7 "Finalmente ... está claro que Brenda está apenas esperando por alguma indicação de que sua primeira expressão estivesse dentro de certos limites toleráveis de compreensão e ela prossegue em sua construção" (tradução nossa).

retorna um fragmento incorporado, colocando em evidência a posição daquele que pertence a um outro (e à língua). Do ponto de vista de C. de Lemos (ibidem), essa fase de incorporação mútua é responsável pela progressão e pela coesão do diálogo. E não apenas isso: cada um dos turnos da criança ou do interlocutor adulto/mãe corresponde a uma relação funcional estabelecida no nível estrutural (e, também, supra-segmental, como é o caso da intonação), o que aponta para o processo de complementaridade, caracterizado como uma cadeia de significantes que vem se acrescentar ao enunciado do interlocutor adulto, constituindo as primeiras relações estruturais em que a sintaxe está no outro.

O processo da especularidade pode ser observado no episódio relatado anteriormente, a propósito do caso da bicicleta de Anamaria. No suposto momento de ruptura do diálogo, em que Anamaria diz “Banquinho dela! Pode ligar rádio!” (3º turno da criança), o que se tem é a incorporação de “banquinho” e de “rádio” na seqüência do enunciado da mãe: “Esse banquinho, pra pôr rádio por cima, né?”. Há um processo de ressignificação no qual a mãe interpreta – visando atender à solicitação da menina – o fato de o banco da bicicleta ser um local apropriado para a colocação de um rádio. Nesse caso, observa-se o que Castro (1997, 1998a, 1998b) propõe como uma tensão na atividade interpretativa da mãe. No estudo da língua materna, a autora retoma as leituras de Milner (1978, 1983, 1989) a respeito da elaboração lacaniana dos registros do Real, do Simbólico e do Imaginário, para a investigação da heterogeneidade na fala da criança que é interpretada pelo interlocutor adulto. Para Castro, há um reconhecimento, por parte da mãe, na fala da criança, de um já-dito, de uma língua, daquilo que lhe soa familiar, e, ao mesmo tempo, há um estranhamento pelos deslocamentos que os novos arranjos entre os significantes provocam. Ainda segundo essa autora, o movimento da criança na linguagem, com o deslocamento de sentidos na fala, é perseguido pela mãe na interpretação; entretanto, é o próprio movimento que impede o fechamento sobre o mesmo.

Se a teoria (socio)interacionista propõe a consideração da língua e do outro na constituição do sujeito, sem se prender à questão desenvolvimentista, torna-se necessária a formulação de instrumentos descritivos e explicativos que dêem conta da mudança qualitativa por que passa a criança, da posição de *infans* – isto é, aquele que não fala – à de ser falante que interage com o adulto. A questão da posição da criança como falante na língua(gem) não escapou, portanto, aos estudos (socio)interacionistas.

C. de Lemos (1997a, 1997b) atenta para o fato, normalmente observado no processo da aquisição, de que a fala da criança é tomada, em seus momentos iniciais, como “correta” do ponto de vista do interlocutor adulto. A esse período em que a língua é empregada de maneira supostamente correta, sucede outro, em que os erros emergem na produção lingüística da criança. Há, por fim, o período de uma homogeneização, quando a fala da criança aproxima-se de um emprego correto atribuído à condição do adulto falante. A metáfora da “curva em U”, marcada pela sucessão de períodos de acerto, erro e, finalmente, acerto, é reavaliada no artigo dessa autora. C. de Lemos (1997a) propõe a extinção de uma cronologia marcadamente desenvolvimentista para, em seu lugar, pontuar três posições de funcionamento da criança como falante na estrutura da língua.

A chamada 1ª posição é marcada pelo conceito de incorporação. A maneira aparentemente correta como a criança fala deve-se à incorporação da fala do interlocutor adulto, quase sempre representado pela mãe. É por meio da incorporação desses fragmentos que a criança demanda uma interpretação por parte do adulto falante. Nesse sentido, pode-se dizer, com Lemos, que a criança está circunscrita à fala do outro.

A 2ª posição é caracterizada pela emergência de erros, de expressões imprevisíveis e pela impermeabilidade da criança à correção pelo adulto. Há uma impossibilidade, por parte da criança, de reconhecer o que na fala do adulto, em resposta ao seu enunciado, aponta para uma diferença em relação ao seu próprio enunciado (LEMOS, C., 1997a). Para a autora, nessa posição há a predominância do pólo de funcionamento da língua. Vários textos nos quais a criança está imersa entram em cruzamento, ocasionando ressignificações que emergem na fala da criança por meio dos chamados processos metafóricos e metonímicos.⁸

É somente na 3ª posição que a fala da criança apresenta uma homogeneidade em relação ao modo correto de falar atribuído ao adulto. Esse estado considerado estável coincide, segundo C. de Lemos, com a ocorrência na fala da criança de pausas, reformulações, correções provocadas pela reação do interlocutor. A autora, porém, adverte:

É importante chamar a atenção para o fato de que reformulações, correções e auto-correções se dão, como acontece com o erro, *sob a forma de substituições*. Isso significa que elas também remetem a processos metafóricos e metonímicos que implicam o reconhecimento da diferença entre a unidade a ser substituída e a que vem substituir. Esse reconhecimento, porém, é também determinado por um processo identificatório que se dá na linguagem como movimento de assemelhamento à fala do outro. Assim se configura uma terceira posição, no que ela representa um deslocamento do falante em relação à sua própria fala e à fala do outro. (LEMOS, C., 1997a, p.15-6)

C. de Lemos reconhece que, ainda que a formulação sobre as três posições do funcionamento da criança como falante tenha sido realizada para dar conta de sua estruturação na língua, elas não podem ser ordenadas no sentido de um processo desenvolvimentista. "Não há como eliminar da relação do falante com a sua língua materna nem a fala do outro e seu efeito, nem o movimento da língua e seu efeito tanto de estabilização quanto de ruptura e estranhamento" (ibidem, p.16).

Acredito que o percurso traçado tenha destacado a relevância da questão do diálogo como unidade de análise nos estudos em aquisição da linguagem. De uma perspectiva (socio)interacionista, portanto, deve-se considerar tanto a fala do outro e seu efeito quanto o movimento da língua e seu efeito (de estabilização e de ruptura e estranhamento) para a investigação da relação do falante com sua língua materna.

A propósito da constituição do sujeito falante no âmbito de um processo marcado pela questão do diálogo, gostaria de tentar estabelecer algumas relações entre essa

⁸ A consideração dos processos metafóricos e metonímicos foi proposta por C. de Lemos em artigo publicado em 1992. Ao revisar a literatura sobre processos reorganizacionais, na tentativa de compreender e explicar as mudanças na relação da criança com a língua materna, em sua constituição como falante, a autora prefere indicar a questão de uma ressignificação na fala da criança, a partir de uma sua releitura de Ferdinand de Saussure e de Roman Jakobson. A proposta é a realização de uma análise discursiva-textual dos dados em aquisição, no reconhecimento de processos metafóricos e metonímicos que contemplem a substituição e o deslocamento no funcionamento da língua.

questão e a noção de dialogismo como caráter constitutivo da linguagem, como propõem os estudos de Bakhtin (1997a, 1997c, entre outros).

Dialogismo e polifonia nos estudos em aquisição da linguagem

A articulação do pensamento bakhtiniano aos estudos em aquisição da linguagem aparece em um artigo de C. de Lemos publicado em 1994. Naquele momento de sua reflexão teórica, a autora se questionava a respeito da conversão do discurso do outro em discurso próprio: "Seria a conversão do discurso do outro em discurso próprio uma condição para a conversão do discurso próprio em discurso do outro?" (Lemos, C., 1994, p.38). Foi quando, segundo relata, "encontrou-se" com o pensamento bakhtiniano. Reproduzo, abaixo, duas das passagens do texto de Bakhtin destacadas pela autora no artigo, por considerá-las importantes para o que proponho problematizar sobre a questão do diálogo:

As influências extratextuais têm uma importância muito especial nas primeiras fases do desenvolvimento do homem. Estas influências estão revestidas de palavras (ou de outros signos) e estas palavras pertencem a outras pessoas: antes de mais nada, trata-se das palavras da mãe. Depois, estas "palavras alheias" se reelaboram dialogicamente em "palavras próprias alheias" com a ajuda de outras "palavras alheias" (anteriormente ouvidas) e, em seguida, já em palavras próprias (com a perda das aspas, para falar metaforicamente) que já possuem um caráter criativo.

...

O processo de paulatino esquecimento dos autores portadores das palavras alheias. As palavras alheias se tornam anônimas, se apropriam (de forma reelaborada, é claro): a consciência se *monologiza*. Esquecem-se também as relações dialógicas iniciais com as palavras alheias: ocorre que são absorvidas pelas palavras alheias assimiladas (passando pela fase das palavras "próprias-alheias"). A consciência criativa, ao tornar-se monológica, se completa pelos anônimos. Este processo de monologização é muito importante. Depois da consciência monologizada como um todo único inicia um novo diálogo (agora com vozes externas novas). (BAKHTIN apud LEMOS, C., 1994, p.38)

Segundo C. de Lemos (1994, p.39), trata-se da introdução, na obra de Bakhtin, do monólogo *como processo que inaugura um novo diálogo* e do anônimo, como resultado do apagamento da voz do outro na "palavra alheia" apropriada.

C. de Lemos prossegue a reflexão, visando ao objetivo principal de seu artigo, isto é, à tentativa de compreender a conversão do discurso do outro em discurso próprio enquanto processo que instaura uma nova relação da criança com o outro e com a linguagem. Verifica-se, então, como essa autora divide o pensamento bakhtiniano em três momentos (o que está explícito no subtítulo do artigo) para relevar o que supõe como uma tensão permanente entre diferentes concepções de diálogo e/ou de dialogismo na obra de Bakhtin.

O primeiro momento em que a tensão se anuncia, de acordo com a autora, encontra-se na obra "O autor e o personagem na atividade estética", escrita por Bakhtin possivelmente entre 1920 e 1924. Os arquivos originais foram deixados inacabados. O

texto a que C. de Lemos se refere está publicado, atualmente, sob o título “O autor e o herói” em *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 1997a). Uma nota introdutória nessa edição explica que se trata de texto de arquivos escrito possivelmente entre 1920 e 1930, cujo manuscrito não tem título e encontra-se mutilado de sua parte inicial. Para C. de Lemos, a noção de diálogo apresentada no texto que ela analisa implica o conceito de *alteridade constitutiva* que Bakhtin toma como base para sua reflexão sobre a relação entre autor e personagem na atividade estética da literatura. Conforme a leitura de C. de Lemos, só o outro dispõe do que Bakhtin denomina “excedente de visão”, e é essa a condição de possibilidade de consciência de si próprio. Dessa perspectiva, o diálogo pode ser pensado como relação de mútua determinação em que o *eu* se constitui através do outro e como *outro* do outro. Para a autora, ainda que Bakhtin reconheça nesse texto que em um primeiro momento da atividade estética pode haver identificação, empatia ou mesmo fusão, afirma que essa atividade só tem realmente início quando o autor se volta para si e se afasta para dar forma e completude ao material, produto da identificação. A noção de excedente de visão instala, desse modo, a definição de autoria como instância monológica em que se constrói o personagem como objeto “íntegro e completo” (LEMOS, C., 1994, p.40-1).

O segundo momento em que a concepção de diálogo e/ou dialogismo é reformulada pode ser observado, segundo C. de Lemos, no estudo que Bakhtin realizou da obra de Dostoiévski (BAKHTIN, 1997c). *Problemas da poética de Dostoiévski* foi publicado em russo, pela primeira vez, em 1929. Nesse texto, Bakhtin analisa o modo como Dostoiévski trabalhava seus personagens, de maneira a permitir a emergência de consciências-vozes independentes da regência do próprio autor. Pode-se afirmar que a autoconsciência dos personagens de Dostoiévski é a consciência de uma *incompletude*, de uma *inconclusibilidade* advinda do não-fechamento do sujeito no plano do mundo ético. Bakhtin define, dessa maneira, a noção de romance polifônico e a atribui como característica da obra de Dostoiévski.

O terceiro e último momento identificado por C. de Lemos é atribuído a um trabalho escrito por Bakhtin no início dos anos 60 (BAKHTIN, 1997b). O tema trata do texto como objeto da Lingüística, da Filologia e de outras ciências humanas e, principalmente, de sua bipolaridade. Para C. de Lemos, essa bipolaridade a que se refere Bakhtin diz respeito ao que em todo texto representa o repetível, o reproduzível e que o remete à língua enquanto sistema, em oposição ao que nele é acontecimento único, irrepetível e que o remete a outros textos, também irrepetíveis (LEMOS, C., 1994, p.41-2). O texto, assim considerado, supõe tanto relações dialéticas entre textos e seus sentidos, quanto relações dialógicas entre textos e seus sujeitos. É a esse conceito de texto, diz C. de Lemos, que Bakhtin vincula a questão da autoria. A figura do autor, entretanto, aparece, nesse texto, como um terceiro, identificado negativamente por não-assimilável às vozes-sujeitos que se cruzam no discurso, no reaparecimento, sob outras formas, da noção de extraposição (ou de exotopia). Na avaliação de C. de Lemos, há, pois, a presença de pelo menos três personagens na definição de texto:

o autor enquanto imagem, seu destinatário e as vozes que ressoam nesse drama “que se representa independentemente de seu autor e que não é possível projetar nele ou no seu interior”. (BAKHTIN apud LEMOS, C., 1994, p.42)

C. de Lemos considera, por fim, um seu “vão reducionismo” a tentativa de submeter as vozes díspares que soam na obra de Bakhtin a um monólogo coerente. Destaco a consideração final da autora a respeito de sua proposta inicial:

Se a função da palavra alheia é dar sentido ao que carece de sentido para ser sujeito, seu destino é ser apropriada e monologizar-se, para se tornar de novo alheia, constituindo o sujeito em um “outro do outro”, em outro de si próprio e em outro das vozes-sujeitos que circulam em seu discurso consciência monologizada. Mas não seria a própria linguagem a autora dessa infinita sucessão de deslocamentos? (LEMOS, C., 1994, p.42-3)

O percurso traçado por C. de Lemos interessa-me na medida em que se trata da reflexão de uma autora, notadamente reconhecida no âmbito dos estudos em aquisição da linguagem, a respeito dos estudos bakhtinianos. Procurarei, portanto, contribuir com a reflexão iniciada por ela na consideração dos apontamentos que se seguem. Minha proposta restringe-se à tentativa de articular, ainda que de maneira incipiente, os dois primeiros textos apontados pela autora na avaliação da questão do diálogo e do dialogismo em Bakhtin à noção de diálogo como unidade de análise nos estudos sociointeracionistas.

Do ponto de vista que assumo nesta reflexão, a relação entre autor e personagem (o herói, no conceito bakhtiniano) é fundamental para se pensar a *alteridade constitutiva de uma noção de sujeito na linguagem*. A questão da alteridade constitutiva na relação autor-personagem já havia sido apontada por C. de Lemos no artigo de 1994. Para a autora, o excedente de visão do autor o define como instância monológica em que se constrói o personagem como objeto “íntegro e completo”, observação com a qual concordo, se se levar em conta a instância do monólogo “como um processo que inaugura um novo diálogo”, na reflexão da própria autora. Ainda que se considere o distanciamento temporal existente entre o trabalho de Bakhtin que C. de Lemos toma para a formulação inicial de seu artigo (trabalho escrito pelo autor russo em 1974) e a reflexão sobre a relação autor-herói (escrita entre os anos 20 e 30), acredito na pertinência da reconsideração do texto sobre a relação autor-herói para a constituição de uma noção de subjetividade/alteridade na linguagem.

Bakhtin opera com três categorias no tratamento do excedente de visão do autor em relação ao herói, na chamada relação exotópica, a saber, o espaço, o tempo e o sentido. Na categoria do espaço, o distanciamento entre o *eu* e o *outro* é o que define a questão da alteridade como princípio da atividade estética. O excedente de visão do autor possibilita a construção de uma noção de corpo (externo e interno) do herói. É desse modo que o autor, na visão estética, possui o privilégio de contemplar o acabamento do herói (outro) e da obra, o que não é facultado ao próprio personagem. Em relação à categoria temporal, observa-se que o tempo da obra é “fechado”, dado que somente o autor, em sua posição na relação exotópica, pode concluir o conjunto do feixe psicológico que constitui o personagem. Em termos da categoria de sentido, o tempo vivido pelo personagem, num determinado espaço, é significado e interpretado a partir dos valores atribuídos pela posição do autor.

A consideração das categorias de espaço, tempo e sentido na formulação do conceito bakhtiniano de exotopia aponta para a questão fundamental de uma noção de

subjetividade/alteridade no mundo ético, isto é, no âmbito que extrapola os limites da criação literária e que atinge uma concepção de ser humano: só o outro, na posição que lhe é inerente, pode dizer o que o “eu” é (ou foi) em vida. Somente a alteridade permite que o fechamento do tempo de vida de um corpo seja efetuado:

É nesse sentido que o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o junta e o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse. (BAKHTIN, 1997a, p.55)

A propósito de um “acabamento” do corpo, no trânsito entre o mundo estético e o mundo ético, Bakhtin considera a importância da figura da mãe para que o homem comece a “viver-se por dentro”, visto que para o autor russo o corpo não pode ser atualizado senão pelo outro:

É nos lábios e no tom amoroso deles [da mãe e de seus próximos] que a criança ouve e começa a reconhecer seu *nome*, ouve denominar seu corpo, suas emoções e seus estados internos; as primeiras palavras, as mais autorizadas, que falam dela, as primeiras a determinarem sua pessoa, e que vão ao encontro da sua própria consciência interna, ainda confusa, dando-lhe forma e nome, aquelas que lhe servem para tomar consciência de si pela primeira vez e para sentir-se enquanto *coisa-aqui*, são as palavras de um ser que a ama. As palavras amorosas e os cuidados que ela recebe vão ao encontro de sua percepção interna e nomeiam, guiam, satisfazem – ligam ao mundo exterior como uma resposta, diríamos, que demonstra o interesse que é concedido a mim e à minha necessidade – e, por isso, diríamos que dão uma forma plástica ao infinito “caos movediço” da necessidade e da insatisfação no qual ainda se dilui todo o exterior para a criança, no qual se dilui e se afoga também a futura diade de sua pessoa confrontada com o mundo exterior. (Ibidem, p.67-8)

Parece-me que é no embate nesse “‘caos movediço’ da necessidade e da insatisfação” com o mundo exterior, a que se refere Bakhtin, que a criança constitui-se como sujeito falante, na alteridade (do diálogo) com o outro. Para Bakhtin, o estado de *ser-já* de uma criança significa *estar na necessidade*: necessidade de ser validado de fora, de ser amado, de ser salvaguardado, de fora (ibidem, p.149). Mesmo depois que a criança passa à condição de adulto, a figura do outro se faz imprescindível à constituição da unidade de sua vida:

Uma parte considerável da minha biografia só me é conhecida através do que os outros – meus próximos – me contaram, com sua própria tonalidade emocional: meu nascimento, minhas origens, os eventos ocorridos em minha família, em meu país quando eu era pequeno (tudo o que não podia ser compreendido, ou mesmo simplesmente percebido, pela criança). Esses elementos são necessários à reconstituição um tanto quanto inteligível e coerente de uma imagem global da minha vida e do mundo que o rodeia; ora, todos esses elementos só me são conhecidos – a mim, o narrador da minha vida – pela boca dos outros heróis dessa vida. Sem a narrativa dos outros, minha vida seria, não só incompleta em seu conteúdo, mas também internamente desordenada, desprovida dos valores que asseguram a *unidade biográfica*. (Ibidem, p.168-9)

De acordo com Bakhtin, o “eu” não pode ser herói de sua própria existência. Necessita sempre de um “outro” que interprete seus atos e lhes dê significação, a exemplo da fala da criança que demanda significação por parte de sua mãe, como foi observado nos trabalhos de Scollon (1979) e Castro (1997), entre outros. A questão de uma instância monológica característica da figura do autor pode ser compreendida como pólo necessário para a subjetivação na enunciação. Mas deve-se levar em consideração que a subjetividade marcada pela apropriação das “palavras alheias (anteriormente ouvidas)” somente é possível no processo dialógico que contempla a *alteridade*.

Em termos de tratamento de um mundo ético, a noção de subjetividade/alteridade que emerge da relação autor/herói possibilita pensar, ainda, a questão do *por-vir do acontecimento*, de um *inacabamento* característico da vida humana:

Se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso viver nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo – pelo menos no que constitui o essencial da minha vida –, devo ser para mim mesmo um valor ainda por-vir, devo não coincidir com a minha própria atualidade. (BAKHTIN, 1997a, p.33)

É nesse momento da reflexão sobre a condição do autor no mundo estético que procuro realizar uma articulação com outro estudo bakhtiniano, agora sobre a relação autor-personagem na obra de Dostoiévski. Como disse, a obra de Dostoiévski é caracterizada por Bakhtin por seu caráter polifônico. Há a consideração de uma multiplicidade de consciências-vozes *imiscíveis*, tomadas como independentes por não se misturarem entre si e com a voz do autor do texto, mas que são constituídas no âmbito de uma coletividade socialmente partilhada. As consciências-vozes cruzam o texto de modo a manter sua incompletude, sua inconclusibilidade característica de uma noção de sujeito no plano do mundo ético. A tese de Bakhtin é que os personagens de Dostoiévski podem ser inscritos como seres humanos por remoerem os acontecimentos vividos na narrativa de modo que um ponto final não seja suficiente para a solução de seus dramas e suplícios:

Assim, a nova posição artística do autor em relação ao herói no romance polifônico de Dostoiévski é uma *posição dialógica seriamente aplicada e concretizada até o fim*, que afirma a autonomia, a liberdade interna, a falta de acabamento e de solução do herói. Para o autor o herói não é um “ele” nem um “eu” mas um “tu” plenivalente, isto é, o plenivalente “eu” de um outro (um “tu és”). O herói é o sujeito de um tratamento dialógico profundamente sério, *presente*, não retoricamente *simulado* ou literariamente *convencional*. E esse diálogo – o “grande diálogo” do romance na sua totalidade – realiza-se não no passado mas neste momento, ou seja, no *presente* do processo artístico.⁹ Não se trata, em hipótese alguma, do estenograma de um diálogo *acabado*, do qual o autor já saiu e *acima* do qual se encontra neste momento como quem se encontra numa posição superior e decisiva: ora, isto transformaria imediatamente o diálogo autêntico e inacabado em *modelo* material e acabado de diálogo, modelo comum a qualquer romance monológico. Em Dostoiévski, esse grande diálogo é artisticamente organizado como o *todo não-fechado* da própria vida situada no *limiar*. (BAKHTIN, 1997c, p.63)

9 O original traduzido para o português apresenta a seguinte nota de Bakhtin: “O *sentido* não ‘vive’ no tempo em que há o ‘ontem’, o ‘hoje’ e o ‘amanhã’, isto é, no tempo em que ‘viveram’ os heróis e transcorre a vida biográfica do autor” (BAKHTIN, 1997c, p.63, nota de rodapé n.2).

Considero que a questão do diálogo, da relação entre “eu” e “outro”, da alteridade constitutiva, é mais fortemente marcada por Bakhtin na avaliação da obra de Dostoiévski. Para Bakhtin, o autor no romance polifônico tem um “caráter positivamente ativo” na medida em que não pode contemplar, analisar e definir as consciências alheias como objetos, como coisas. Ser autor do romance polifônico implica *comunicar-se* com as consciências alheias, pois do contrário elas voltam imediatamente para o autor seu aspecto objetificado: “elas calam, fecham-se e imobilizam-se nas imagens objetificadas acabadas” (ibidem, p.68).

É sabido que a indicação de instrumentais descritivos e explicativos, tal como concebida na aquisição da linguagem, não cabe como tarefa a Bakhtin. Seus estudos sobre a questão estética, no entanto, podem suscitar pontos interessantes sobre a constituição de uma noção de sujeito na linguagem. No tratamento do mundo ético, no qual a interação da criança com o interlocutor adulto pode ser contemplada, penso se não é a noção de diálogo bakhtiniana a que permite a valorização dos papéis do outro e da língua na constituição do sujeito falante. Ao se tomar a criança como uma demanda de comunicação (para além do que essa noção comporta de informação), o interlocutor adulto não deve fazer calar a voz alheia para a efetivação do processo dialógico, muito menos para a objetificação dessa relação. O exercício de uma atividade *permutável* de interpretação e de significação no jogo enunciativo deve dar vazão às vozes que constituem a história individual da relação do sujeito com o outro, com a língua(gem). Deve-se considerar, entretanto, que a fluidez da posição do sujeito no funcionamento da língua – ora como interpretado (pelo outro e pela (na) língua), ora como intérprete (do outro e na (pela) língua) – nada tem a ver com a identidade da posição dos sujeitos; trata-se de uma não-coincidência própria da condição da alteridade constitutiva.

Acredito, ainda, que a assunção de uma noção de alteridade constitutiva permite a reflexão a respeito da emergência de dados divergentes no processo da aquisição da linguagem pela criança.¹⁰ O cruzamento de vozes, necessário para a constituição de uma subjetividade/alteridade, parece estar explicitado na fala de Anamaria (5º turno da criança no diálogo transcrito). A advertência formulada sobre a condição para a utilização de sua bicicleta e do rádio (“Mas quando ela ficar grande, né? Ficar nenezinha assim...”) é uma fala dirigida a quem? À mãe, como interlocutora? À projeção de uma imagem da irmã mais nova? À memória de Anamaria como criança, “nenezinha”? À sua autoprojeção como irmã mais velha e responsável? Aos enunciados cristalizados e congelados, pronunciados pelos adultos para a proposição de advertências às crianças? De que maneira a substituição do emprego correto de “maiorzinha” por “nenezinha” pode ser explicada? Pode-se recorrer ao instrumental descritivo e explicativo no âmbito dos processos metafóricos e metonímicos. E, ainda, atentar para a não-possibilidade de fechamento dessa história, na consideração das *fronteiras indivisas*¹¹ certamente constitutivas dos sujeitos.

10 A propósito de uma investigação sobre o dado divergente (o chamado “erro”) no processo da aquisição da linguagem, cf. Figueira (1995a, b, 1996), entre outros.

11 O conceito de “fronteiras indivisas” é formulado por Bakhtin (1997a).

Agradecimentos

O presente texto originou-se do trabalho de conclusão da disciplina Aquisição da Linguagem, ministrada pela Prof^a. Dr^a. Maria Fausta Pereira de Castro, do Departamento de Linguística do IEL/Unicamp, no primeiro semestre de 2001. Agradeço às colegas Vanessa Alves Pinto e Renata Mazafarro pelas sugestões e à professora Maria Fausta pela leitura deste trabalho, por suas observações e pelas críticas.

KOMESU, F. C. Dialogue and dialogism in the process of language acquisition. *Alfa*, São Paulo, v.46, p.55-70, 2002.

- **ABSTRACT:** *The purpose of this paper is to investigate dialogue and dialogism in language acquisition. By observing a mother and daughter episode, in an everyday scene, it considers the dialogue as unit of analysis in conformity with language acquisition research field. Accordingly, this paper focuses on theoretical issues concerning the notion of dialogism as a constitutive aspect of human language after Bakhtin.*
- **KEYWORDS:** *Language acquisition; child speech; interacionism; dialogue; dialogism; Bakhtin.*

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. M. O autor e o herói. In: _____. *Estética da criação verbal*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997a. p.23-220.

_____. O problema do texto. In: _____. *Estética da criação verbal*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997b. p.327-58.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1997c. 275p.

CASTRO, M. F. P. de. A interpretação: a fala do outro e a heterogeneidade na fala da criança. *Letras*, Santa Maria, n.14, p.125-38, jan./jun.1997.

_____. Língua materna: palavra e silêncio na aquisição da linguagem. In: JUNQUEIRA FILHO, L. C. U. (Org.) *Silêncios e luzes: sobre a experiência psíquica do vazio e da forma*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998a. p.247-57.

_____. Sobre a interpretação e os efeitos da fala da criança. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.33, n.2, p.81-7, jun.1998b.

_____. *Argumentação na aquisição de linguagem: interrogando hipóteses cognitivistas*. Versão de trabalho apresentado como participação no painel Error as an empirical challenge to cognitivist approaches to language use, coordenado por Cláudia de Lemos na 7th International Pragmatics Conference em Budapeste, Hungria, jul.2000. Mimeografado.

CHOMSKY, N. *New horizons in the study of language and mind*. Foreword to Neil Smith. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p.vi-xvii.

FIGUEIRA, R. A. A palavra divergente: previsibilidade e imprevisibilidade nas inovações lexicais da fala de duas crianças. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, v.26, p.49-80, 1./dez.1995a.

FIGUEIRA, R. A. Erro e enigma na aquisição da linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.30, n.4, p.145-62, dez.1995b.

_____. O erro como dado de eleição nos estudos de aquisição da linguagem. In: CASTRO, M. F. P. de (Org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996. p.55-86.

LEMOS, C. T. G. de. A. Sobre aquisição de linguagem e seu dilema (pecado) original. *Boletim da ABRALIN*, Curitiba, n.3, p.97-126, 1982.

_____. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum*, Barcelona, v.1, n.1., p.121-35, 1992.

_____. A função e o destino da palavra alheia: três momentos da reflexão de Bakhtin. In: BARROS, D. L. P. de; FIORIN, J. L. (Org.) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1994. p.37-43.

_____. *Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna*. Trabalho apresentado no Congresso The Trento Lectures and Workshop on Metaphor and Analogy, organizado pelo Istituto per la Ricerca Scientifica e Tecnologica italiana em Povo, Trento, 1997a. Mimeografado.

_____. Native speakers intuitions and metalinguistic abilities: what do they have in common from the point of view of language acquisition? *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, v.33, p.5-14, jul./dez.1997b.

LEMOS, M. T. de. *A língua que me falta: uma análise dos estudos em aquisição de linguagem*. 1994. Tese (Doutorado em Lingüística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1994.

MILNER, J. C. *L'amour de la langue*. Paris: Seuil, 1978.

_____. *Les noms indistincts*. Paris: Seuil, 1983.

_____. *Introduction à une science du langage*. Paris: Seuil, 1989.

SCOLLON, R. A real early stage: an unzipped condensation of a dissertation on child language. In: OCHS, E.; SHIEFFELIN, B. B. (Orgs.) *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press, 1979. p.215-27.

SPERBER, D.; WILSON, D. Precis of relevance: communication and cognition. *Behavioral and brain sciences*, New York, p.697-754, 1987.

Bibliografia consultada

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997. 196p.

BLOOM, L. *Language development: form and function in emerging grammars*. Cambridge: M. I. T. Press, 1971. p.1-25.

BOWERMAN, M. Reorganizational processes in lexical and syntactic development. In: WANNER, E.; GLEITMAN, L. R. (Eds.) *Language acquisition: the state of the art*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982. p.319-45.

CHOMSKY, N. *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p.1-18.

FIGUEIRA, R. A. Aquisição dos verbos prefixados por *des* em português. *PaLavra*, Rio de Janeiro, n.5, p.190-211, 1999.

_____. Dados anedóticos: quando a fala da criança provoca o riso, humor e aquisição da linguagem. *Linguas e instrumentos lingüísticos*, Campinas, p.27-61. No prelo.

LEMOS, C. T. G. de. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v.30, n.4, p.9-28, dez.1995.

PETERS, A. M. *The units of language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1983. p.1-15.

IMAGENS NA ORALIDADE¹

Ângela Paiva DIONISIO²

- **RESUMO:** Este artigo analisa a construção de imagens em seqüências descritivas produzidas em interações face a face por falantes analfabetos. Tomando por base o conceito de *imagem* apresentado por Palmer (1996) e o de *seqüências descritivas* proposto por Adam (1993), investiga-se como as construções lingüísticas evocam imagens mentais e como os falantes traduzem a construção de tais imagens em escolhas lexicais. Na construção do texto descritivo, a escolha lexical constitui um aspecto basilar na construção de imagens. Constatou-se que as construções lingüísticas repercutem as estruturas conceptuais que são ativadas concomitantemente em dimensões variadas, pois o conhecimento lingüístico, nos níveis gramatical, lexical e fonológico, deixa transparecer as influências culturais e expressa a visão de mundo do usuário.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Oralidade; imagens; descrição.

Introdução

Ao falarmos, não nos utilizamos apenas de uma diversidade de linguagens, mas colocamos em conexão *indivíduos, linguagens, cultura e sociedade*. A cultura, a história pessoal do indivíduo e a sociedade na qual está inserido estruturam as imagens produzidas pelos interlocutores. Pensar como as imagens regem as construções gramaticais, como as palavras evocam imagens mentais, como os olhos da nossa mente concebem as imagens captadas pela audição, como traduzimos mentalmente as imagens percebidas pelos nossos olhos ou ainda como as emoções geram imagens no

¹ Este artigo retoma com algumas modificações um dos capítulos da tese *Imagens na oralidade*, defendida em abril de 1998, sob a orientação da Profa. Dra. Judith C. Hoffnagel, no Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Foi, parcialmente, apresentado na 7th International Cognitive Linguistics Conference, de 22 a 27 de julho de 2001, na Universidade da Califórnia (Santa Bárbara, USA).

² Departamento de Letras – UFPE – 50670-901 – Recife – PE – Brasil. E-mail: angela_dionisio@uol.com.br.

processo de interação face a face, parece ser do interesse do linguista que deseja estudar os enunciados lingüísticos em relação às suas condições de produção. As construções lingüísticas, portanto, evocam imagens e provocam a construção de novas imagens no processamento do discurso oral. Afirmar que a descrição cria uma imagem do ser descrito seria constatar o óbvio, no entanto dedicarei este trabalho ao processamento das imagens nas ações descritivas, procurando destacar como a seqüência descritiva favorece a elaboração de imagens em interações face a face. As imagens são definidas, neste trabalho, como "representações mentais que começam como análogos conceptuais da experiência perceptual imediata oriunda dos órgãos sensoriais periféricos. Como as imagens são análogos da experiência periférica, elas também são, portanto, análogos conceituais indiretos do ambiente, amplamente construído para incluir sociedade, fenômenos naturais, nossos próprios corpos e seus processos orgânicos (e mentais), e todo o resto do que é freqüentemente chamado de *realidade* ou *o mundo lá fora*" (PALMER, 1996, p.47).

Neste trabalho, são investigadas as imagens da terra e das moradias, dos moradores e dos visitantes e as da cultura material, tomando como referências teóricas Palmer (1996) e Adam (1993). Procurei, a partir da seqüência prototípica da descrição apresentada por Adam, observar as relações entre o uso e a compreensão dos recursos lingüísticos e não lingüísticos e o conhecimento enciclopédico dos interlocutores na significação das imagens e, conseqüentemente, no entendimento da interação. O *corpus* analisado se compõe de conversas informais e entrevistas³ realizadas com os moradores (adultos e idosos) da comunidade semi-isolada, negra e analfabeta, de Pedra d'Água, que se situa na região do Piemonte da Borborema, zona do Agreste paraibano, a cerca de 35 km de Campina Grande. Os dados foram coletados entre abril de 1989 e julho de 1991, numa perspectiva etnográfica. Foram realizadas sete visitas à comunidade com a variação de permanência de um a cinco dias consecutivos. Os informantes selecionados para este trabalho estão na faixa etária entre 35 e 97 anos. Todos são analfabetos, exceto M02 que pode ser classificada como uma leitora funcional, na terminologia de Perini (1991, p.79).

3 Na transcrição dos dados, procurei seguir as normas prescritas pelo projeto Nurc e por Marcuschi (1993), mas inseri algumas outras normas em função dos objetivos da pesquisa:

- a) ... → pausas em geral, pois não foram cronometradas após um segundo;
- b) [] → sobreposições;
- c) : ou :: → dois-pontos (repetidos ou não) sinalizam o alongamento de vogais, dependendo da duração;
- d) () → contêm os segmentos ininteligíveis;
- e) / → truncamentos, isto é, cortes numa unidade lingüística;
- f) **MAIÚSCULAS** → marcam os segmentos produzidos com ênfase;
- g) (()) → contêm os comentários da transcritora;
- h) **H ou M + N°** → indicam o sexo dos informantes e o número que receberam no *corpus*;
- i) **P01** → pesquisadora na área de Linguística (UFPE);
- j) **P02** → pesquisadora na área de Sociologia Rural (UFPB);
- l) " " → marcam os diálogos proferidos no *corpus*;
- m) * → marca os trechos de fala com imitação de traços prosódicos;
- n) **negrito** → destaca os termos descritos ou definidos;
- o) *italico* → destaca as seqüências descritivas ou definidoras.

Considerações acerca do texto descritivo

Dentro da tipologia textual tradicional, a descrição sempre esteve atrelada à narrativa, numa posição de “escrava sempre necessária, mas sempre submissa, jamais emancipada”, como definiu Genette (1996 apud MARQUESI, 1996, p.45). Com o desenvolvimento dos estudos sobre a narrativa, alguns pesquisadores começaram a perceber e a investigar particularidades no processo de construção e de compreensão das descrições (HAMON, 1981; ADAM; PETITJEAN, 1982a, 1982b). Somando-se a estes estudos, os adventos da Linguística Textual, encontram-se no âmbito nacional os trabalhos de Neis (1986), Koch e Fávero (1987) e Marquesi (1996), assegurando à descrição o *status* de texto. Todos esses estudos tiveram como foco de análise o texto escrito. Para Hamon (1981, p.40),

um sistema descritivo é um jogo de equivalência hierarquizada: equivalência entre uma denominação (uma palavra) e uma expansão (um conjunto de palavras justapostas em lista, ou coordenadas e subordinadas em um texto)...

Dessa forma, a existência do sistema descritivo, segundo Hamon (1981, apud MARQUESI, 1996, p.53), caracteriza-se como “um processo de pôr em equivalência uma denominação com uma expansão, apelando ao leitor para uma competência de saber”. Essa competência de saber abrange as competências lexical, enciclopédica e taxionômica dos interlocutores. Adam e Petitjean (1982a apud MARQUESI, 1996, p.94) avançam na definição de competência textual descritiva, conceituando-a como “um saber-fazer-textual-comunicativo do homem”. Há uma competição de competências na construção da descrição, pois a área circunscrita de uma descrição, que depende do acervo lexical do autor/falante, compete com a do leitor/ouvinte e não essencialmente com a natureza do objeto descrito. A construção de imagens se dá mediante essa competição de competências, visto que os envolvidos na interação irão formulando e reformulando as imagens em processamento, a partir das sugestões dadas pelo descritor, do surgimento de novos detalhes, do conhecimento prévio de cada interlocutor, entre outros fatores.

Em “Contribuição a uma tipologia textual”, Koch e Fávero (1987, p.5-6), com base em esquemas conceituais-cognitivos, estabelecem três dimensões interdependentes como básicas à comparação/diferenciação de textos. De acordo com essas dimensões, as autoras caracterizam o texto descritivo:

a) dimensão pragmática:

- i) macroato: asserção de enunciados de estado/situação;
- ii) atitude comunicativa: mundo narrado ou mundo comentado;
- iii) atualizações em situações comunicativas: caracterização de personagens (física e/ou psicológica) e do espaço (paisagens e ambientes) em narrativas; guias turísticos, verbetes de enciclopédias, resenhas de jogos, relatos de experiências ou pesquisas, reportagens etc.

b) dimensão esquemática global:

- i) superestrutura descritiva: ordenação espaço-temporal (tabularidade predominante) e apresentação das qualidades e elementos componentes do ser descrito;
- ii) categorias: palavra de entrada (tema-título): denominação, definição, expansão e/ou divisão.

c) dimensão lingüística de superfície:

- i) marcas: verbos predominantemente de estado, situação ou indicadores de propriedades, atitudes, qualidades; unidade do estoque lexical assegurada pelo tema-título; relações de inclusão (hiperonímia-hiponímia); nexos ou articuladores relacionados à situação do objeto-tema e de suas partes no espaço; adjetivação abundante; parataxe; tempos verbais (presente no comentário, imperfeito no relato); emprego de figuras (metáforas, metonímias, comparações, sinestésias etc.).

Recorre-se, neste trabalho, a aspectos estruturais e formais do texto descritivo com a finalidade maior de investigar as microestruturas empregadas pelos falantes, quando da construção do sentido, especificamente através do uso de imagens. Por isso, faz-se necessário investigar as atividades de negociação e de condução da interação, pois como salienta Marcuschi (1997, p.26) "o texto enquanto um fenômeno empírico global ... é um fato social consolidado nas práticas diárias".

A seqüência descritiva prototípica e suas macrooperações

A seqüência prototípica da descrição proposta por Adam (1993) compreende um tema-título (*thème-titre*) e quatro macrooperações, que são: (a) procedimento de ancoragem (*procédure d'ancrage*), (b) procedimento de aspectualização (*procédure d'aspectualisation*), (c) procedimento do estabelecimento das relações (*procédure de mise en relation*) e (d) procedimento de encadeamento pela subtematização (*procédure d'enchâssement par sous-thématisation*). São operações de base tanto de produção quanto de compreensão do processo descritivo.

a. Procedimento de ancoragem: ancoragem (*ancrage*), afetação (*affectation*) e reformulação (*reformulation*)

Pela operação de ancoragem – apoio referencial – a seqüência descritiva assinala um tema-título, quer desde o início, *quem/o que vai ser a questão* (o apoio propriamente dito), quer no final da seqüência, *quem/o que acaba de ser a questão* (afetação), ou ainda, combinando essas duas maneiras, retoma modificando o "tema-título" inicial (reformulação). A operação de ancoragem é responsável pela evidência de um todo do tema-título.

O termo *tema-título* equivale, na literatura pesquisada, aos termos *denominação* (HAMON, 1981), *palavra de entrada* (KOCH; FÁVERO, 1987) e *designação* (MARQUESI, 1996). O tema-título é um fator de coesão semântica referencial, isto é, recai sobre ele a focalização do sistema descritivo. Adam (1993, p.89, grifo nosso) destaca que:

é provavelmente a existência desta operação geral de ancoragem que leva M. Riffaterre a dizer, em relação ao *sistema descritivo*, que ele *parece com uma definição de dicionário* e o considera como "um canal verbal fixado que se organiza em torno de uma palavra central".

b. Procedimento de aspectualização

A operação de aspectualização é responsável pela fragmentação em partes do tema-título, considerando as qualidades ou propriedades do todo (cor, dimensão/tamanho, forma, número etc.), as propriedades das partes focalizadas. É, portanto, a operação mais comumente admitida como base da descrição. Adam (1993, p.89) lembra que a descrição é formalmente definida como uma "espécie de exposição de diversos aspectos pelos quais podemos considerar uma coisa que conhecemos em parte devido a esta descrição". Destaca, no entanto, que a mera listagem de aspectos de um determinado objeto consiste no grau zero da descrição, pois não se levam em conta qualidades e propriedades do referido objeto.

Dessa forma, faz-se necessário observar que é a relação de complementaridade existente entre as partes selecionadas para serem descritas e a escolha das propriedades que permitem ao descritor estabelecer uma orientação avaliativa (argumentativa) de toda descrição.

Os adjetivos selecionados podem ser relativamente neutros: dizer de uma bola que ela é redonda ou amarela, por exemplo, não inclui a posição ou opinião do descritor. Dizer de um personagem que ele é casado ou solteiro também não. Por outro lado, qualificá-lo de grande ou pequeno, de bonito ou feio, magro ou esbelto, subentende-se uma escolha que revela a existência de uma escala de valores sobre o qual o descritor escolheu apoiar-se. Tais adjetivos avaliativos, que implicam um julgamento de valor ético ou estético e revelam, portanto, uma responsabilidade enunciativa (*formas que se juntam ao dito*), são chamados axiológicos. (ADAM, 1993, p.91)

Como afirmam Koch e Fávero (1987, p.9),

num *continuum* argumentativo, podem-se localizar textos dotados de maior ou de menor argumentatividade, a qual, porém, não é jamais inexistente ... na descrição, selecionam-se os aspectos a serem apresentados de acordo com os objetivos que se têm em mente...

c. Procedimento de estabelecimento das relações

O procedimento das relações diz respeito à operação de assimilação, que pode ser comparativa e/ou metafórica. Enquanto o procedimento de *ancoragem* identifica o

todo que constitui o tema-título, o de *aspectualização* apresenta uma classificação de elementos desse *todo* ou de *partes desse todo* a ser descrita, o procedimento das *relações* estabelece as relações (comparativas, metonímicas, metafóricas) entre essas propriedades do objeto e outra propriedade àquelas associada.

d. Procedimento de encadeamento pela subtematização

Adam (1993, p.93) caracteriza o procedimento de encadeamento pela subtematização como “a fonte de expansão descritiva”, uma vez que faz o encadeamento de uma seqüência em outra. Em outras palavras, “uma parte selecionada na aspectualização pode ser escolhida como base de uma nova seqüência, tomada como um novo tema-título e considerada sob diferentes aspectos: propriedades eventuais e subpartes”. É importante salientar que é este aspecto de hierarquização restrita entre as seqüências que distingue a lista-enumerativa da descrição, pois esta se caracteriza “como um tipo de seqüencialidade regida por diversas operações” (ADAM, 1993, p.94-5). Apresentarei um exemplo para ilustrar essas operações:

(01)

473. H09 **Severino** *falava muito pouco*
 474. H03 *num era falava muito pouco*
 475. H09 *moco*
 476. H03 *era mo:co*
 477. M03 *era moco mermo*
 478. H03 *era mo:co ... tinha que gritá ... chamava ele de Zebu ((H9 sorrir)) ah: dona*
 479. *Sinhá mermo dona Sinhá só chamava ele de Zebu ... dona Sinhá diga a*
 480. *Zebu que venha cá... aí : batia lá*
 481. P01 *por que **Zebu**?*
 482. H03 *dona Sinhá gostava dele demais*
 483. M03 *porque ele era munto forte*
 484. H03 *porque ele era muito forte*
 485. P01 *sim*
 486. H03 *muito forte ... forte e disposto ... dona Sinhá gostava muito dele que ele*
 487. *trabaiava muito a dona Sinhá ... trabaiô muito ... era forte e disposto o vei*
 488. M03 *era o vei ... teu pai ... quando o finado () morreu ali na grota de pescoço*
 489. *quebrado [... tu se alembra*
 490. H03 *[foi:*
 491. H03 *me alembro ...*
 492. M03 *Antoin ?*
 493. H03 *meu irmão ... e:|le*
 494. M03 *[ele tirô de dento da grota e jogô [...*
 495. H03 *[jogô nas costas |e trouxe pra cá*
 496. M03 *[nas costas e*
 497. *trouxe sozin ... foi ()*

As predicções arroladas para o tema-título (**Severino**) pelos três interlocutores permitem que sejam operacionalizados os quatro procedimentos acima apresentados. Observa-se que, ao ser mencionado o pai de um dos interlocutores, H09 apresenta ao tema-título (**procedimento de ancoragem**), duas predicções – “*falava muito pouco*” e “*moco*”, traços comportamental e físico (**procedimento de aspectualização**). Outra informação dada sobre o tema-título é o apelido que lhe foi atribuído pela bisavó de P01: “Zebu” (**procedimento das relações**). Ao se solicitar o porquê do apelido, dois falantes se alternam na explicação dos traços positivos que o apelido respalda. Registra-se uma expansão descritiva, pois a definição do tema-título “Zebu” se encontra inserida numa seqüência maior, na qual o termo “Zebu” representava apenas um predicado do tema-título “Severino” (**procedimento de encadeamento pela subtematização**). Há uma orientação avaliativa no processo de descrição, pois numa escala de valores somam-se predicados positivos na justificativa do apelido, culminando com a narração de um episódio vivido pelo personagem em foco, salientando-lhe a força e a coragem, como se constata nas linhas 488 a 497.

Imagens da vida na comunidade de Pedra d'Água

Entre os aspectos relacionados à vida na e da comunidade, irei abordar os fragmentos que revelam imagens relacionadas (a) aos aspectos físicos, tais como limites das terras, aspectos geográficos, distribuição e condições físicas das casas, e (b) aos moradores e visitantes. Esse enfoque se respalda na tentativa de construir com o desenrolar das análises uma *imagem da comunidade e de seus habitantes* através do próprio discurso dos pedradaguenses. É óbvio que não se pode esquecer que a presença das pesquisadoras, indivíduos urbanos, letrados e brancos e, portanto, de cultura um pouco diferenciada, é fato significativo na construção desses discursos. Mas como já afirmou Koch (1997, p.1),

o sentido de um texto, qualquer que seja a situação comunicativa, não depende tão-somente da estrutura textual em si mesma. Visto que não podem existir textos totalmente explícitos, o produtor de um texto precisa proceder ao “balanceamento” do que necessita ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito, por ser recuperável via inferenciação ... Na verdade, é este o grande segredo do locutor competente.

Aspectos físicos da comunidade: a imagem da terra e das moradias

Em determinados momentos das conversas entre nós pesquisadoras e os moradores de Pedra d'Água, quer por solicitação nossa, uma vez que buscávamos compreender a dimensão das terras da comunidade bem como os limites existentes nos lotes familiares, quer por iniciativa dos próprios informantes, foram elaborados “mapas”. No processo de elaboração desses mapas, salientavam-se as convenções sobre as for-

mas de representar aspectos do terreno, ou seja, semanticamente eram a nós pesquisadoras apresentados os marcos que interligavam as linhas imaginárias que circulam as áreas descritas. A criação de mapas requer elementos semânticos e pragmáticos que norteiam a sua produção e leitura. A conceptualização espacial é fundamental para a cognição humana. As variações culturais na conceptualização do espaço e as marcas linguísticas de codificação são responsáveis pelas imagens de mapas que nos são oferecidas pelos informantes. Os mapas construídos pelos habitantes da comunidade são mapas orais, cujas convenções obedecem a princípios pragmáticos que não nos são familiares, levando-nos a leituras diferentes, ou seja, a imagens diferentes, às vezes, imprecisas daquelas construídas pelos moradores quanto ao espaço da comunidade. No exemplo (02), um dos bisnetos do fundador – H02 – demarca a área das terras de Pedra d'Água.

(02)

038. H02 é... o Mané Palo era o herdeiro dessa terra aqui [era Mané Palu ah sim... era compade
 039. P02 [ai ele tinha essa terra todinha?
 040. H02 Mané Palu sim tinha *essa Pedra d'Água* passa aí... ali... ali... ali até divisa...
 041. passa ali assobe... vai acolá em cima daquela casinha que tem lá em
 042. cima...[pra em cima uma coisinha a divisa...[é dos Xunga...
 043. P02 [sim [hum
 044. H02 pra lá é dos Xunga e passa lá o naquela casa que tem da... da casa de de comade
 045. Jandira... pra lá tem uma casa... passa pá cá mai e assobe ali [é uns doze quadro
 046. P02 [hum
 047. H02 por aí ((o informante movimenta os braços aleatoriamente para direita e esquerda))
 048. P02 e era tudo de Paulo?
 049. H02 era... era desse véi que dexô...[tinha uma casa de farinha da casa de Jandira pá lá...
 050. P02 [sim
 051. H02 tinha uma casa de farinha ... antiga... antiga... hum tá com mais de cem ano ... tá com
 052. mais de cem ano

Ao se referir à comunidade, H02 emprega o dêitico “*essa Pedra d'Água*” (linha 040), para distinguir da outra Pedra d'Água vizinha e habitada por famílias brancas, como, por exemplo, a família dos Xunga (linha 042). O fato de serem descendentes de Manuel Paulo Grande, critério fundamental na formação e manutenção da comunidade enquanto grupo étnico, faz do território da comunidade um todo indivisível. As fronteiras de um grupo étnico devem ser sociais e territoriais, pois a territorialidade reforça a indivisibilidade do grupo, na medida em que “funciona como fator de identificação, defesa e poder” (ALMEIDA, 1988, p.43). De acordo com o depoimento do informante, a área da comunidade com “doze quadros por aí”, ou seja, cerca de 36,3 h, possui as seguintes divisórias:

essa Pedra d'Água

passa aí... ali... ali... ali até divisa...

passa ali assobe...

vai acolá em cima daquela casinha que tem lá em cima

(04)

497. P01 como é mermo? **de onde é a terra do senhô e pra onde é?**
498. H05 *tá veno aquele ((aponta para vários coqueiros ao seu lado direito)) esse pé de coco*
499. *que tem ali?*
500. P01 *esse grande? [esse maior? ((aponta para o mais alto))*
501. H05 [hum? ... sim esse maió [... esse junto do pequeninim lá ... é do maió
502. P01 [sim tô vendo
503. H05 *pra CÁ é meu [...] pra lá*
504. P01 [sim]
505. H05 *((aponta para frente)) aqui [... nessa nessa mandioquinha que tem aí nessa roça ... tá*
506. P01 **[do lado esquerdo?**
507. H05 *veno?*
508. P01 *sei*
509. H05 *já é de Zito ... aqui é (()*
510. P01 [mas e o / então a sua divisa pra CÁ ((do lado esquerdo)) é
511. *aonde? da mandio/ desse pé de bananera perto da mandioca pra cá?*
512. H05 *é ... sim ... pra cá ... muito bem mermo no acero do pé da mandioca dali pra cá é meu*

O informante H05 continua a demarcar a área de suas terras (exemplo 05), motivado pela solicitação de P01 ("e aí do lado?"), linha 517. Para H05 "só serve se amostará", ou seja, a construção do mapa de seu terreno requer a colocação do interlocutor (ouvinte) numa posição em que este possa visualizar as referências que lhe são dadas.

(05)

517. P01 **[e aí de lado?**
- (...)
523. H05 *sabe aonde?*
525. P01 *uhum*
526. H05 *num tá veno essas duas casa? ((apontando para duas casas localizadas no alto atrás da*
527. *casa de H05)) essas duas casa é minha*
528. P01 *ah sim ... essa roça aí também? ((apontando para um plantio de mandioca atrás da casa*
529. *de H05))*
530. H05 *é: sim ... essa roçazinha todinha é minha*
531. P01 *e vai até aonde? até lá em ci:mão? ((aponta para o alto da serra))*
532. H05 *vai intê: a senhora já andô porali já?*
533. P01 *já*
534. H05 *e já? intê a portera? é lá*
535. P01 *quando eu vim da casa de tia Nova ... eu descí porai ... [um dia*

continuação

(05)

536. H05 [desceu mermo não ... é
537. H05 mermo mermo ... apoi tem uma portera lá
538. P01 é
539. H05 é de lá pra cá o finá [... o finá ... o finá é daquele pé de coco pra cá ... o pé de manga
540. P01 [é grande
541. H05 vai lá um pouco ((fala virando-se para a parte mais baixa do terreno))
542. P01 do pé de manga?
543. H05 pra cá ... NÃO [... inda vai mais lá
544. P01 |sim

Ao falar sobre as moradias na comunidade, no que se refere à distribuição espacial das casas e às condições físicas, os informantes salientam as dificuldades inerentes a uma população carente do interior nordestino. As condições de moradia estão associadas diretamente ao passado e ao presente da vida dos moradores da comunidade. Em (06), o discurso parece ter sido norteado pela linha de tempo da vida do informante. O tema-título "**casa**" registra a evolução da construção das casas na comunidade, o que permite a identificação de três casas diferentes, isto é, a subtematização mantém o mesmo item lexical, mas são atribuídos a este características diversas que possibilitam a elaboração de três imagens particulares, que são a imagem **da melhor** casa da comunidade na época da infância dos informantes; a imagem **da maioria** das casas da comunidade e a imagem da evolução **de uma** casa de taipa a tijolo.

(06)

231. P01 o senhô tava dizendo ainda agora que: aqui antigamente só tinha casa ... só tinha
232. **casa** de taipa né ? a **casa** melhor era [de:
233. H03 [era de Zé Firmino meu tii ... era de taipa
234. coberta de teia tapadinha de barro ... era a casa melhô que tinha ... aqui ... o resto
235. tudo era... **casa** acabada ... **essa** aqui mermo era uma **casa** de taipa ali assim ((aponta
236. em direção ao antigo lugar))
237. M03 era
238. H03 era ... [ali assim ((ainda indicando o local))
239. M03 [a casa de meu pai [era
240. H03 [era ali assim [... ela dali arrancô botô pali ((aponta
241. P02 [tudo de taipa?
242. H03 vagamente para a lateral direita da casa de M06, local onde ocorria a conversa))
243. com a frente ali pra baxo [...] ali pra cima ... dali arrancô fei essa daqui ... ai
244. M03 [isto]
245. H03 passô a tijolo [... aí :
246. H09 [já foi quano os fii pegaru i pu Ri ?
247. M03 foi foi
248. H03 já quano pegaru i pu Ri ... ai foi fazeno um foi fazeno ôto e foi fazeno uma fazeno ôta

As três imagens das casas são a da **melhor casa**, a das **outras casas** e a da **casa em que ocorre a conversa**. Essas imagens são construídas num processo de comparação entre uma parte (a melhor casa) e o todo (as outras casas) e durante esse processo o informante focaliza uma casa (aquela em que se encontra no momento da interação) para exemplificar a transformação. Os aspectos destacados em cada uma delas são:

a) a melhor **casa**:

*de Zé Firmino meu tii
era de taipa
coberta de teia
tapadinha de barro
era a casa melhó que tinha ... aqui*

b) as outras **casas**:

tudo era casa acabada

c) a **casa** em que ocorre a conversa:

*era de taipa ali assim ((aponta em direção ao antigo lugar))
a casa de meu pai era
ele dali arrancô botô pali ((aponta vagamente para a lateral direita da casa
de M06, local onde
ocorria a conversa))
com a frente ali pra baixo
dali arrancô fei essa daqui
aí passô a tijolo*

As duas primeiras variações do tema-título **casa** representam, simultaneamente, uma parte do todo, ou seja, a melhor casa do conjunto das residências da comunidade e representam, em confronto com a melhor casa, todas as demais casas, qualificadas como “*acabadas*”, através do procedimento da aspectualização. Já a terceira menção à **casa** se dá como uma exemplificação do processo de transformação das casas de taipa, isto é, de *casas acabadas* em *casas de tijolos*, ou seja, *casas melhores*. A transformação das casas de taipa em casas de tijolo está relacionada com a imigração da população masculina para o Rio de Janeiro na década de 1940, como afirma H03 “*quano pegaru i pu Ri ... aí foi fazeno um foi fazeno ôto e foi fazeno uma fazeno ôta...*”. As viagens de ida e volta ao Rio de Janeiro visavam buscar trabalho no período do verão e trazer para a comunidade recursos para uma vida melhor, como, por exemplo, morar em casas de tijolo. A continuação do exemplo (06) nos mostra as dificuldades para a construção de duas casas, uma para o pai do informante e outra para o próprio informante, visto que exigiram dele várias viagens ao Rio de Janeiro. As várias idas e voltas ao Rio de Janeiro são assinaladas por H03 com as repetições das expressões adverbiais “*pá lá e pá cá*” (linhas 252-253) e “*na vida do Ri*” (linha 257). Constroem-se, portanto, imagens que deixam transparecer a dinamicidade do movimento do ir e vir: Pedra d’Água–Rio de Janeiro–Pedra d’Água.

[continuação do exemplo (06)]

249. ôto ... aí meu pai fei uma praque: eu com dezessete pá dezoito ano arresovi afazê
250. ... fi ... bati o tijolo fui embora pu Ri ... cheguei no Ri empeleitei pra entregá ela
251. coberta ... o caba empeleitô pu oitenta mirei ... pá dá coberta eu dano os materiá ...
252. mandei o vei passá pá dento ... o vei passô pá dento eu fiquei nessa agonia aí ... *pá*
253. *lá e pra cá pá lá e pra cá pá lá e pra cá* ... e eu sei que terminô quano foi em quarenta
254. ... foi quarenta e oito eu resolvi a me casá ... aí vim ... fii uma casa pra mim ... ele
255. queria deixá a minha ... "não fiquei na sua" ... () "o senhô vai morrê nessa aí que vô
256. fazê uma pra mim" ... aí fi uma em quarenta e oito lá mai pá trai pá dento das grota
257. ... e fiquei *na vida do Ri ... na vida do Ri na vida do Ri na vida do Ri* ... e tal ... fui

As repetições ("eu fiquei nessa agonia aí ... *pá lá e pra cá pá lá e pra cá pá lá e pra cá*" e "e fiquei *na vida do Ri ... na vida do Ri na vida do Ri na vida do Ri* ...") constituem recursos retóricos, pois servem para criar "o 'foregrounding' de uma idéia, que pode servir para torná-la persuasiva, ainda que sem nenhum suporte lógico" (KOCH, 1997, p.97). Traduzem efeitos icônicos, na medida em que deixam transparecer a intensidade com que o informante se deslocava da comunidade ao Rio de Janeiro e vice-versa, isto é, a continuidade com que praticava tal ação. A expressão "pra lá e pra cá", por sua vez, é uma fórmula estereotipada que representa movimentação de um lugar a outro, em nossa língua. Koch (1997), seguindo Tannen (1987), diz que "a tendência universal humana para imitar e repetir" revela que

a emoção está intimamente associada ao familiar, àquilo que se repete ... Gostamos de repetir provérbios, frases feitas, trechos de canções famosas, slogans políticos ou publicitários, palavras, expressões ou enunciados inteiros que são constantemente pronunciados por artistas de TV. Além disso, existe a "sacralização" das fórmulas estereotípicas rituais que a sociedade exige sejam repetidas de forma idêntica nas mesmas situações, com sanções maiores ou menores para os casos de transgressão. (p.93-4)

A repetição contribui, portanto, para a construção de imagens.

Ao falar sobre a melhor época para se viver, H03 assegura que o tempo presente é melhor que antigamente e como argumento para sua asserção recorre às condições da casa em que morava quando criança, focalizando os temas-título *cama* e *casa*. Este último tema-título é colocado em confronto entre o passado remoto (informante na fase infantil) e o presente (tempo de realização do discurso – 1991 – informante na fase idosa), como se observa em (07):

(07)

182. P01 e o senhô ainda acha que esse é o tempo melhó?
183. H03 é o tempo melhó ... ainda é melhó do que antigamente
184. P01 por quê?
185. H03 por que antigamente eu: eu nasci e me criei dormino numa **cama** numa *paia no chão*

continuação

(7)

186. ... era numa cama numa paia no chão [....] a **casa** de paia veno as estrela todinha
187. H9 [era]
188. P01 veno as estrelas ((sorrir))
189. H03 e depois desse tempo ruim a minha casa é de tijolo

Mais uma vez o termo **casa** se torna tema-título e é empregado como argumento para comprovar a pobreza existente na comunidade, atrelada, nesse exemplo, às condições da mobília: a *cama* era “*uma paia no chão*”. Da casa, ressalta-se a precariedade do telhado, coberta de palha “*veno as estrela todinha*”. A melhoria do tempo presente, ou seja, o *hoje*, está simbolizada na expressão: “*minha casa é de tijolo*”. O passado remoto (época em que o informante era criança) é descrito como “*antigamente, tempo ruim*”, enquanto a marca do tempo presente (época que abrange a fase adulta e a velhice do informante) se encontra simbolizada na posse de uma casa de tijolo.

Moradores e visitantes da comunidade

Procurarei, neste item, abordar um aspecto bastante significativo na organização da comunidade, na qualidade de grupo étnico: somando-se à descendência de um mesmo ancestral – Manuel Paulo Grande –, a cor permite aos moradores de Pedra d'Água se reconhecerem como “comunidade negra”. Essa identificação ganha maior ênfase quando são vítimas do estigma da cor, já que muitas vezes são proibidos de participar de (ou não são bem-vindos em) festas realizadas nas comunidades circunvizinhas. Em trabalho anterior (DIONISIO, 1992, p.25-6), afirmei que a negritude possui dois aspectos distintos na formação da comunidade. Por um lado, a negritude assegura aos moradores o direito à terra ao procurarem se casar entre os próprios parentes ou com pessoas dos locais circunvizinhos desde que sejam negros, reforçando o controle do lote familiar, reproduzindo e mantendo a estrutura social da comunidade. Por outro, a negritude do grupo reflete o estigma sofrido pelos negros em nossa sociedade⁴. O termo “estigma” está aqui empregado na concepção de Goffman (1988, p.13-5):

referência a um atributo profundamente depreciativo ... um estigma é então, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo ... Por definição, é claro, acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano ... Construimos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que

4 Não cabe, neste trabalho, discutir as causas do preconceito racial em nosso país, mas gostaria de mencionar um comentário de Azevedo (1987, p.48-9): os negros foram preservados como “exemplos de resistência e heroísmo, de dignidade e de coragem. Mas também ... preservado com cicatrizes que desfiguram a percepção integral do valor do eu ” ... Das consequências da escravatura não temos dúvida de que, pior que a pobreza, a miséria, o analfabetismo, a marginalização e a doença, é ... a perda da autovisão de valor. ... Sem reconhecer-se fruto histórico de uma marginalização perversa, o negro assumiu ‘o seu lugar’ no mundo dominado pelos brancos”.

ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social.

No caso da comunidade de Pedra d'Água,

o peso do estigma vem à tona nos contatos interétnicos, segundo os informantes, em três situações específicas: nas relações matrimoniais, nas realizações de festas em locais vizinhos e também na escolha do santo protetor da comunidade. Até 1991, apenas dois casamentos foram realizados intereticamente, ou seja, dois rapazes negros da comunidade casaram-se com moças brancas das localidades vizinhas. Isto ocorreu há cerca de 10 anos e não foi aceito com naturalidade pela família dos brancos. (DIONISIO, 1992, p.28)

O exemplo (08) é uma narrativa em que a informante fala sobre a postura do pai da noiva branca diante do casamento da filha com um rapaz negro da comunidade.

(8)

434. P02 o povo aqui gosta de falá de de discuti sobre a questão da discriminação racial? do
435. preconceito racial que existe contra o negro?
436. M02 ((com o tom da voz e a cabeça baixos)) gosta ... as vei discute assim... sobre a raça
negra cum a branca
437. P02 hum ... aí se reünem e discutem?
438. M02 é:... otro dia veio um padre aí na igreja... lá em cima naquela igreja... o pade o
439. padre disse assim: que lá tudo é branco naquela igreja... *uns branco fe:i ((sorrir))*
440. P02 é a gente viu
441. M04 é mermo
442. P02 é
443. M02 aí o pade chegou conversando dizeno "onde mora Jandira?" ... "mora lá embaxo"
444. "aonde é?" mostraro minha casa "ali mora muita gente?"... "mora" aí disse: "tudo é
445. moreninho ou tudo é branco?" aí disse "tudo moreno" aí po/ ele disse assim: "esses
446. moreno já esses moreno já casou algum moreno com branca?"...aí o dono da igreja o
447. rapai o home que mora perto que deu o terreno disse "casou casou uma fia minha por
448. causa que ela num toma meus conselho nem tem vergonha ... porque negro num
449. pode casá com branco"... aí Possidônio falou com o pade sem sabê que era pade e
450. (P01 e P02 sorriem) aí disse * "casou porque num toma meus conselhos se ela tivesse
451. vergonha ... não tinha casado com negro... tá veno que eu não gostei"* ... olha o pade
452. falô "eu tenho um irmão que é casado com uma negrinha do cabelim enrolado ... cô
453. num: cô num num num tem essas história de cô"... *"TEM puque panela procura
454. seus texto"* ((sorrir)) eu num esqueci mar nunca... adepoi foi que o padre
455. conversando aí disse "eu sô o padre" ... sabe onde ele é o pade? de de Itabaiana
456. P02 ele era branco?
457. M02 era e o que vei maisle moreno
458. P02 sim
459. M02 "eu sô o pade de intabaiana vim olhá a igreja ... sabê quem é o padroeiro?" aí o
460. Possidônio ficou sem graça... viu? aí ele entrô na raça negra e raça branca só sei que
461. ele NUNca mai falô de nego e ficô sem graça ... tá o que ele disse

Nesse caso, a pesquisadora insere o tópico *discriminação racial* por meio de perguntas fechadas (linhas 434-435, 437). Após afirmar que, às vezes, discutem sobre discriminação racial, M02 passa a narrar uma conversa entre o pai da moça branca e um padre que o visita, sem que aquele saiba que o visitante era sacerdote. Já no início da narrativa, M02 descreve as famílias brancas que moram na parte alta da comunidade, ou seja, na Pedra d'Água branca, como "*uns branco fe:i*". Nessa pequena expressão, os três itens lexicais revelam uma avaliação negativa dos vizinhos: o emprego do artigo indefinido *uns* demonstra um processo de referenciação do qual se pode inferir certo descaso, ou seja, um menosprezo à família focalizada. O termo *branco* não corrobora com a formação da imagem de uma família X, mas sim com a noção de um grupo de pessoas de cor branca, fato que os distingue dos membros da comunidade. A cor, nesse caso, é tomada como parte de um todo, isto é, o tema-título é representado por uma particularidade do todo, a tonalidade da pele representa o homem. Atrelada a essa orientação avaliativa do tema-título, a descritora acrescenta uma qualificação: *fe:i*. A própria seleção do adjetivo já traduz o julgamento negativo da informante, que ganha um reforço com o alongamento da vogal. Intensifica-se, pois, a feiúra dos vizinhos brancos que não aceitam casamentos com os negros da comunidade. O ato de sorrir após a descrição parece exprimir o fim da escala argumentativa existente na descrição: a feiúra se torna uma piada (aliás, como diz Ziraldo: "Na verdade, o humor é uma análise crítica do homem e da vida").⁵

Os habitantes de Pedra d'Água são seguidores da religião católica, por isso foi construída uma igreja para assisti-los. A idéia do bispo da Paraíba, Dom José Maria Pires, era de que a igreja se localizasse na parte plana e central da comunidade, onde há maior concentração de casas. Porém, uma das famílias brancas do local se posicionou contra e transferiu a construção da igreja para suas terras. Para os moradores de Pedra d'Água, as terras da referida família ainda pertencem à área da comunidade, mas essa assertiva é rejeitada pelos membros da tal família. Na inauguração da igreja, Dom José Maria Pires compareceu e, segundo os depoimentos dos moradores de Pedra d'Água, solicitou que a festa fosse realizada na comunidade negra. Em (09), temos um trecho em que se comenta a visita do bispo à comunidade:

(9)

616. P02 como é o nome do bispo de João Pessoa?
 617. M02 como é mãe ... Dom Manoé ... Dom José ...
 618. P02 ah sim ((exclama)) **Dom José Maria Pires**
 619. M02 é Dom José Maria Pires
 620. M01 aquele que veio aqui
 621. M02 o bispo de João Pessoa
 622. P02 ele já veio aqui?
 623. M02 ói já almoçou aqui na comunidade negra ... ele só queria comida dos negro ... né? aí só
 624. sei que Naíde ali ... eu disse Naíde bora botar o almoço ...

⁵ Ziraldo, em entrevista publicada na revista *Veja*, de 31.12.1969, apud Soares e Campos (1978, p.159).

continuação

(9)

625. M01 ele vei aqui pá onde tá eu ...
626. M02 ele rezou tanto pra mãe
627. M01 só foi só foi a casa que ele entrô
628. P02 mas menina ele já veio aqui?
629. M02 foi na inauguração da igreja ... aí veio almoçar com os negro ... pediu manguzá ... aí eu
630. comprei em Campina ... fizemo tanta qualidade de comida ... veio uma moça de fora pra
631. fazer com a gente mai tudo negra ... ele num queria ninguém branco
632. P02 por quê?
633. M02 num sei ... ele disse que era preto ((risos)) [aí disse que tava na comunidade negra ... e
634. P02 [ele disse isso foi
635. M02 queria comê na casa dos negro ... mas dero ... fizeram um presente ... umas nêga fez um
636. presente muito bonito ... uma toalha de labirinto pro altá ... fez aquele negócio que bota
637. assim na frente uma túnica bem bonita de labirinto
638. P02 deram de presente a ele?
639. M02 tudo de labirinto pra dá pra ele ... gererê ... botemo tanto presente foi uma coisa linda
640. M01 uma estola ...
641. M02 foi ... as nêga fizeram gererê ... otas fizeram panelinha de barro pra levar que ele pediu ... isso
642. tudo dos nego ... branco nada ... aí fez uma festa
643. P02 ele é negro?
644. M02 é ... *morenã* ... *chega o cabelim é mesmo que espim* ((risos))
645. P02 sim ... e ele ... o que é gererê ... se tava falando em gererê
646. M02 de pescar
647. P02 sim aquele negócio que você falou no início da tarde né ... que tem uma moça que faz
648. M02 tem um que eu fiz ... mas o meu eu faço de pano ... as menina faz de fio
649. P02 ele só veio aqui uma vez?
650. M02 só vei uma vez ... só uma
651. P02 gostaram dele?
652. M02 ave-maria ah... gostemos demais
653. M01 *tão decente*
654. P02 e é né? ele é moço ainda é?
655. M02 *é moço ainda ... ele é quiném Zito marido de Isaura ... mais veinho pouca coisa ... esse*
656. *povo assim que num trabaia sempre no só é...às vei é bem veião mas se torna bem*
657. *novinho...ele vei aqui ele e os **padre da África**...os padre *tão alto no mundo*...na França*
658. P02 alto?
659. M02 sim ... cada um padre
660. M01 *deste tamanho mia fia o pé ((demonstra com as mãos o tamanho dos pés dos padres))*
661. P02 os padre da França?
662. M02 sim ... aí "bem vamo fazer uma ceia na casa de Jandira que a casa é grande" ...

Inicialmente, temos a designação do tema-título – **Dom José Maria Pires** – cujos aspectos descritos se referem:

- a) à profissão: “*o bispo de João Pessoa*” (linha 616);
- b) à cor: “*é ... morenã*” (linha 644);
- c) ao cabelo: “*... chega o cabelim é mesmo que espim ((risos))*” (linha 644);
- d) à conduta: “*tão decente*” (linha 653);
- e) à idade: “*é moço ainda ... ele é quiném Zito ... marido de Isaura ... mais veinho pouca coisa*” (linha 655).

É interessante observar que ao bispo paraibano não é atribuída a qualificação de “negro”, mesmo que a informante se identifique como pertencente ao grupo negro e mencione o fato de o referido bispo desejar fazer as refeições com os negros: “*almoçou aqui na comunidade negra... ele só queria comida dos negro...né?*” (linha 623). Ao responder à P02 se o bispo é negro, M02 o define como “*morenã*” (linhas 644-645). Apesar do emprego do sufixo derivacional de grau aumentativo -*ã*, a seleção desse termo parece traduzir uma avaliação mais neutra do que simplesmente afirmar que o bispo é negro. Mas a própria descritora reforça a negritude ao descrever o cabelo do bispo, relacionando o fio do cabelo com um espinho, ou seja, a imagem construída é que o fio do cabelo é tão duro que chega a espetar: “*chega o cabelim é mesmo que espim*”. Mesmo recorrendo ao sufixo derivacional de diminutivo (im) -*inho* (*cabelim*), não consegue atenuar a associação entre o espinho e o tipo de cabelo. Quanto à idade do bispo, M02 assegura, na linha 655, que ele é moço ainda – *é moço ainda* –, num processo de comparação com outro membro da comunidade – *ele é quiném Zito ... marido de Isaura ... mais veinho pouca coisa* –, mas também ressalta que pode estar enganada, visto que as pessoas que não trabalham expostas ao sol, como os moradores de Pedra d’Água, parecem ser sempre mais jovens: “*esse povo assim que num trabaia sempre no só é...às vei é bem veiã mas se torna bem novinho*” (linha 656).

Outro tema-título surge nessa conversa – os padres da África – e os aspectos focalizados são aqueles que mais chamaram a atenção da informante:

- a) altura: “*os padre tão alto no mundo*” (linha 657);
- b) pé: “*deste tamanho mia fia o pé ((demonstra com as mãos o tamanho dos pés dos padres))*” (linha 660).

Os religiosos foram os visitantes mais comentados nas gravações dos dados, por isso vou finalizar este item sobre moradores e visitantes analisando as descrições sobre os seminaristas ocorridas quando se conversava sobre a ação destes na comunidade. Em (10), podemos observar como duas moradoras falam sobre um seminarista que trabalhou por mais de dois anos na comunidade. Uma das pesquisadoras solicita que falem sobre o Frei Divino, sobre quem ela já ouvira vários comentários. Desenvolve-se, assim, a conversa:

(10)

372. P02 me fala um pouquinho de **Divino**
373. M02 ((rir)) tu já conhece ele?
374. P02 não... ouvi falar dele
375. M04 ouviu falar né?
376. M02 ele se encontrô muito com a gente tem muito encontro muita reunião muitas coisa ele
377. fez com a gente
378. P02 diz que ele era *muito danado né? assim nas reunião ele...*
379. M02 é hum ((exclama)) *exigente que é medóin* ele passou a semana santa com a gente o ano
380. passado fazendo com a gente programação da semana santa fumo pra Igreja passamo
381. até umas 11:30 lá com eles fez muitas coisa bonita pra gente vê
382. P02 ele trabalhou muito tempo com vocês assim mais de um ano?
383. M02 trabalhou mais de ano
384. M04 mais de ano bem dois ano ou mais num foi Moça?
385. M02 foi fazia pastoral aqui depois ele saiu
386. M04 *ele era sem saúde ficou doente também*
387. M02 foi aí ficou Gregório
388. P02 aí agora ele que adoeceu saiu né
389. M02 ele foi embora pra terra dele num foi madrinha
390. M04 foi agora só vem aqui daqui há três ano ou quatro se ficar bom
391. P02 foi? *ele é moço ainda é?*
392. M02 *é mocim ele cumo faz ele como as pessoa da África pretim até a mão dele é preta*
393. P02 *ele é preto é?*
394. M02 *é até a maõzinha roxinha até a língua ((risos))*
395. M04 *mas é um preto estudado um preto né? ele é muito simpático ele uma pessoa muito legal*
396. *Divino*

Extraindo apenas as seqüências que revelam a descrição do seminarista Divino, podem ser enumerados os seguintes aspectos:

- a) exigente: "diz que ele era *muito danado né? assim nas reunião ele...*" (linha 378); "é hum ((exclama)) *exigente que é medóin*" (linha 379);
- b) saúde: "*ele era sem saúde ficou doente também*" (linha 386);
- c) idade: "*é mocim ele*" (linha 392);
- d) cor: "*cumo faz ele como as pessoa da África pretim*" (linha 392);
- e) mão: "*até a mão dele é preta*", "*é até a maõzinha roxinha*" (linha 392);
- f) língua: "*roxinha até a língua ((risos))*" (linha 392);
- g) grau de instrução: "*mas é um preto estudado um preto né?*" (linha 395);
- h) simpatia: "*ele é muito simpático ele uma pessoa muito legal Divino*" (linhas 395-396).

Duas informantes constroem a imagem do seminarista: uma (M02) aborda aspectos relacionados ao caráter exigente, à idade e à cor, enquanto a outra (M04) aponta traços referentes à saúde, ao grau de instrução e à simpatia. Aparentemente parece haver uma simples distribuição de tarefas entre duas falantes que conheciam a pessoa que era o tema-título da descrição nesse trecho da conversa. No entanto, observando o processo de construção da interação, é possível afirmar que duas imagens distintas foram sugeridas. A imagem produzida por M02 sugere um seminarista *jovem, exigente, negro, tão negro que a mão e a língua eram roxas*. Parece que o destaque dado à negritude do seminarista não agradou a outra informante – M04 – que passa a apresentar argumentos visando mostrar que ele era um *preto diferente*, ou seja, era *estudado, muito simpático e uma pessoa muito legal*. A apresentação do seminarista como um negro parece ter sido considerada por M04 como uma imagem socialmente negativa, daí a necessidade de contrapor a esses traços negativos os valores que o diferenciam dos outros negros numa atitude, que se poderia dizer, de branqueamento.

A conversa continua com a indagação de P02 sobre a cor dos demais seminaristas e M02 afirma, sorrindo, que havia de *todas as cores*. Informação que a outra pesquisadora traduz, também sorrindo, como *verde, amarelo e azul*. Devido à insistência de P02, M02 afirma que eram morenos, com exceção de um deles, que era branco. Observando as linhas 401 a 403 do trecho citado a seguir, é interessante examinar as construções que se referem ao único seminarista branco (*só tinha um branco **um tal de**: aquele só tinha um que era branco*) e as que se referem aos demais seminaristas negros (*o resto tudo moreninho esse pretinho mermo e os ôto cô-de-canela*). A expressão “*um tal de*” carrega certa indiferença e menosprezo. O alongamento da vogal intensifica esses aspectos. Por outro lado, “*moreninho*” e “*pretinho*” são expressões que traduzem afeto, simpatia, enquanto a atribuição “*cor de canela*” a alguém significa não o incluir entre os negros.

(11)

397. P02 e os **outros seminaristas** são pretos ou são brancos?
 398. M02 *tem de todas as cores ((nem))*
 399. P01 *verde amarelo azul ((triem))*
 400. P02 *mas dos que vem mais praqui dos que vem trabalhar com vocês ?*
 401. M02 *são moreno só tinha um branco um tal de: aquele só tinha um que era branco mai o*
 402. *resto tudo moreninho... esse pretinho mermo e os ôto cô-de-canela e tinha um branco*
 403. **Orlando** *era branco*

Para finalizar, conforme se observou no decorrer das análises realizadas, a caracterização de espaço (mapas da área da comunidade e dos lotes familiares) e a caracterização das casas (condições de moradia) se realizaram por meio, basicamente, dos procedimentos de ancoragem e de aspectualização, ao passo que a caracterização de pessoas foi favorecida pelo procedimento da aspectualização e de estabelecimento das relações. Verifica-se, portanto, que o ato de descrever traz imbricada a natureza argumentativa inerente à linguagem humana. Um dos procedimentos do ato de descrever, isto é, a aspectualização, revela na escolha das partes e das propriedades descritas,

nas escolhas lexicais, a orientação avaliativa empreendida pelo descritor. Procurei salientar não o preconceito incontestavelmente sofrido por eles, mas um aspecto que me chamou bastante a atenção: ao descreverem outros negros e ao descreverem os vizinhos brancos, os informantes apresentavam marcas discursivas reveladoras de preconceito, como se verificou nos exemplos (03), (04) e (05). Termos como “*moreninho*”, “*pretinho*”, “*cor-de-canela*” traduzem afeto, carinho, simpatia e até exclusão da raça negra. Por outro lado, expressões como “*uns branco fe:1*” ou “*um tal de:*” estão carregadas de menosprezo, apatia, depreciando assim o ser descrito, enquanto expressões como “*morenã*”, “*cabelim é mesmo que espim*”, “*até a mãozinha roxinha*”, “*roxinha até a língua*” empregadas em relação ao indivíduo negro *de fora* da comunidade, ao mesmo tempo em que assinalam traços da raça negra, procuram também amenizar a negritude através de recursos morfológicos da língua. A escolha lexical e morfológica dos falantes revela, portanto, seus objetivos com a descrição, suas crenças e sua consciência do papel dos interlocutores.

Retomando as noções de que imagens são construtos particulares de modelos cognitivos estruturados pela cultura e de que a linguagem é simbólica, é possível afirmar que as construções linguísticas repercutem as estruturas conceptuais que são ativadas concomitantemente em dimensões variadas. O conhecimento linguístico, nos níveis gramatical, lexical e fonológico, deixa transparecer as influências culturais e expressa a visão de mundo do usuário. Na construção do texto descritivo, a escolha lexical e morfológica constitui um aspecto basilar na construção de imagens, visto que a competição de competências, defendida por Adam e Petitjean (1982a), pode ativar (ou quase sempre ativa) acervos lexicais distintos. Além de falante e ouvinte possuírem acervos diferentes, as construções linguísticas empregadas para realizar a descrição podem não representar a essência do objeto descrito. As situações comunicativas centradas na descrição buscavam a construção de aspectos relevantes para a comunidade de Pedra d’Água, tais como mapear a terra e demonstrar as condições de moradia. No processamento das descrições foi se evidenciando a importância do conhecimento enciclopédico como fator preponderante para a construção das imagens. Na construção dos mapas, por exemplo, nem sempre os informantes “balanceavam” com adequação o que precisava ser explicitado (KOCH, 1997) não permitindo que os *de fora* da comunidade recuperassem pela inferência as marcas divisórias. Seria injustiça de minha parte não considerar o empenho que os informantes sempre demonstravam em explicitar as informações, porém, às vezes, esforço não é sinônimo de sucesso. Num trecho extremamente longo, no qual H05 apresentava as linhas divisórias do lote de terra da sua família, mediante a não-compreensão de P01, ele severamente discorda da conclusão a que P01 havia chegado e muda de tópico, encerrando o assunto:

- | | | |
|------|-----|---|
| 637. | P01 | <i>então eu posso dizê que a linha é esse caminho? [não?</i> |
| 638. | H05 | <i>é por/ NÃO assim oxente</i> |
| 639. | | <i>fica meu pá cá ainda</i> |
| 640. | P01 | <i>ah: assim eu tô dando sua terra pros outros ((sorrir))</i> |
| 641. | H05 | <i>é ... é ((sorrir))</i> |
| 642. | P01 | <i>então vem por onde? aqui por esse baxio é?</i> |
| 643. | H05 | <i>vocês querem i lá em: Maria agora qué?</i> |

As imagens, como aqui estão sendo concebidas, são captadas por todos os sentidos, visualizadas pelos olhos da mente, estruturadas a partir de nossos conhecimentos lingüístico, enciclopédico e interacional e tão ricas e complexas quanto a nossa visão de mundo.

DIONISIO, A. P. Orality images. *Alfa*, São Paulo, v.46, p.71-93, 2002.

- **ABSTRACT:** *This paper analyzes the construction of images in descriptive sequences produced by illiterate speakers in spontaneous face to face interactions. Based on Palmer's (1996) conception of image and Adam's (1993) conception of descriptive sequences, it investigates how linguistic constructions evoke mental images and how speakers translate these images through their lexical choices. In descriptive texts, lexical choice is a basic aspect of image building. The analysis shows that the linguistic constructions reflect the conceptual structures that are activated concomitantly in various dimensions; linguistic knowledge at the grammatical, lexical and phonological levels reveal the cultural influences and expresses the users' world views.*
- **KEYWORDS:** *Orality; images; description.*

Referências bibliográficas

- ADAM, J. M. *Éléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège: Mardaga, 1990.
- _____. *Les textes: types et prototypes: récit, description, argumentation et dialogue*. Paris: Nathan, 1993.
- ADAM, J. M.; PETITJEAN. Introduction au type descriptif. *Pratiques*, Paris, n.34, p.77-92, 1982a.
- _____. Les enjeux textuels de la description. *Pratiques*, Paris, n.34, p.93-117, 1982b.
- ALMEIDA, A. Terras de preto, terras de santo, terras de índio: posse comunal e conflito. *Humanidades*, Rio de Janeiro, v.15, p.42-8, 1988.
- AZEVEDO, E. *Raça: conceito e preconceito*. São Paulo: Ática, 1987.
- BOHM, D. *On dialogue*. London: Routledge, 1996.
- DIONISIO, A. P. *A interação em narrativas orais*. 1992. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1992.
- _____. *Imagens na oralidade*. 1998. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1998.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- HAMON, P. *Introduction à l'analyse du descriptif*. Paris: Hachette, 1981.
- KELLER, M. C.; KELLER, J. D. Imaging in iron, or thought is not inner speech. In: GUMPERZ, Z, J.; LEVINSON, N. S. (Orgs.) *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p.115-29.

- KOCH, I. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, I.; FÁVERO, L. Contribuição a uma tipologia textual. *Letras & Letras*, Belo Horizonte, n.3, p.3-10, 1987.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. *Sistema mínimo de notações reelaborado para as transcrições do projeto sobre a hesitação na língua falada*. Recife, 1993. Mimeografado.
- _____. *Por uma proposta para a classificação dos gêneros textuais*. Recife, 1997. Mimeografado.
- MARQUESI, S. *A organização do texto descritivo em língua portuguesa*. São Paulo: Vozes, 1996.
- NEIS, I. A. Elemento de tipologia do texto descritivo. In: FÁVERO, L. L.; PASCHOAL, E. M. S. Z. (Orgs.) *Linguística textual: texto e leitura*. Campinas: PUC, 1986. p.47-63. (Cadernos PUC, 2).
- PALMER, G. B. *Toward a theory of cultural linguistics*. Austin: University of Texas Press, 1996.
- PERINI, M. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN, R., SILVA, E. T. da. (Orgs.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1991. p.78-86.
- SOARES, M.; CAMPOS, E. *Técnicas de redação*. São Paulo: Ao Livro Técnico, 1978.
- TANNEN, D. The orality of literature and the literacy of conversation. In: TANNEN, D.; LANGER, J. *Language, literacy and culture: issues of Society and Schooling*. Norwood: Ablex, 1987. p.67-88.

ATRIBUIÇÃO DE FOCO NO PORTUGUÊS E NO INGLÊS FALADO

Roberto Gomes CAMACHO¹
Patrícia Fernanda Cherubini BRENTAN²

- **RESUMO:** Examinam-se, neste trabalho, as construções marcadas de atribuição de foco na língua falada, comparando-se o português e o inglês, com o objetivo de estabelecer um padrão tipológico de comportamento funcional, com base na GF de Dik (1997), e na RRG, de Van Valin e Lapolla (1997). Na concepção da RRG, tanto o português quanto o inglês são línguas de estrutura de foco flexível, em virtude de o constituinte focal incidir, sem restrições, sobre qualquer constituinte da oração; e de rigidez sintática, em virtude de apresentarem ambas uma ordem fixa de palavras – a ordem SVO – que não precisa ser necessariamente modificada para acomodar a expressão focal. Os resultados demonstram que, apesar dessas similaridades, o português e o inglês se situam em diferentes pontos de um *continuum*: o português dispõe de uma sintaxe menos rígida e de foco menos flexível que o inglês. Além disso, a interação entre a natureza dos mecanismos de focalização e seu escopo com o grau de rigidez da estrutura sintática mostra que é muito pertinente a aproximação entre a GF de Dik e a RRG de Van Valin e Lapolla.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Língua falada; ordem de palavras; função pragmática; foco.

Palavras iniciais

Um dos aspectos mais característicos do paradigma funcionalista é definir a língua como um instrumento de interação social. Nesse aspecto, a competência comunicativa, que consiste na habilidade de interagir socialmente com a língua, implica a idéia de que o falante dispõe não apenas da capacidade de codificar e decodificar

1 Departamento de Estudos Linguísticos e Literários - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - UNESP - 15054-000 - São José do Rio Preto - SP - Brasil. E-mail: camacho@tll.ibilce.unesp.br (Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq), (Processo n.301185/92-1).

2 Mestre em Estudos Linguísticos - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - UNESP - 15054-000 - São José do Rio Preto - SP - Brasil.

expressões linguísticas, mas também de usar e interpretar essas expressões de uma maneira interacional satisfatória.

Dik (1989) afirma que a interação verbal, ou seja, a interação social por meio da linguagem, é uma forma de atividade estruturada e cooperativa. Uma atividade é estruturada por ser governada por regras, normas e convenções e é cooperativa no sentido óbvio de que precisa de pelo menos dois participantes. A linguística funcional trata de dois tipos de sistemas de regras: as que governam a organização das expressões linguísticas (semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas) e as que governam os padrões de interação verbal no qual essas expressões linguísticas são usadas (regras pragmáticas).

O sistema de regras gramatical é instrumental em relação aos objetivos e propósitos do sistema de regras pragmáticas, ou seja, a exigência básica do paradigma funcionalista é a de que as expressões linguísticas devem ser descritas e explicadas como uma estrutura geral fornecida pelo sistema pragmático de interação verbal. A atribuição de funções pragmáticas tem a função de especificar o estatuto informacional do enunciado em relação ao contexto comunicativo, que pode ser entendido com base na avaliação que faz o Falante (F) da informação pragmática do Ouvinte (O) no momento da comunicação. O estatuto informacional define duas funções pragmáticas, a de Tópico, ou seja, sobre o que se fala, dado o contexto informacional em que ocorre a oração, e a de Foco,³ ou seja, a propriedade pragmática relacionada aos constituintes comunicativamente mais importantes ou salientes da oração em função da avaliação de F em relação à informação pragmática de O.

O modelo de Van Valin e LaPolla (1997), *Role and Reference Grammar* (RRG), também vê a língua como um sistema de ação social comunicativa. Sua concepção de gramática incorpora o princípio de que a estrutura gramatical só pode ser entendida com referência às funções semântica e pragmática, o que o aproxima do modelo de Gramática Funcional (GF) de Dik.

Van Valin e LaPolla (1997) entendem que a descrição de um fenômeno linguístico deve incluir um tratamento do modo como as línguas se diferenciam umas das outras, ou seja, do sistema tipológico a que pertencem. Assim, além da necessidade de adequação pragmática, a descrição das línguas deve basear-se também na necessidade de uma adequação tipológica, conforme acentua Dik (1989, p.12).

De uma perspectiva tipológica, algumas línguas dispõem de sistemas muito elaborados de Foco, e a diferentes tipos correspondem diferentes estratégias formais. Segundo Dik (1989), esses sistemas elaborados requerem uma subcategorização da função focal e os principais parâmetros consistem no escopo do Foco, o que Van Valin e LaPolla (1997) entendem por relação entre o domínio potencial e o domínio real. Embora mencione a necessidade de determinar a dimensão “êmica” da focalidade, o que significaria especificar as distinções que devem integrar-se numa gramática para explicar as diferentes estratégias de focalização de que dispõe uma língua, Dik não desenvolve uma classificação tipológica, tal como a RRG.

³ Para ser fiel à GF de Dik, mantemos com letra maiúscula a inicial das palavras empregadas em função metalingüística, como os termos denominadores de funções sintáticas, pragmáticas e semânticas.

Van Valin e LaPolla (1997) se valem de uma classificação originalmente proposta por Lambrecht (1994) para determinar uma tipologia lingüística com base nas diferentes estratégias gramaticais para atribuição de Foco, que se assenta, principalmente, na distinção entre Foco estreito (*narrow focus*) e Foco largo (*wide focus*). O foco estreito se aplica a um único constituinte oracional, enquanto o foco largo pode incluir mais de um constituinte ou mesmo todos os constituintes com exceção do tópico da oração.

Uma distinção muito útil e crucial para um estudo tipológico é a que Van Valin e Lapolla (1997, p.206) estabelecem entre o domínio potencial de Foco (*potencial focus domain*) e o domínio real (*actual focus domain*). O primeiro se refere à parte da sentença que pode receber função focal, e o segundo à parte da sentença realmente focalizada. Nem todas as línguas disponibilizam a sentença toda para o domínio potencial de Foco, o que traz, segundo o autor, conseqüências importantes para a interação entre sintaxe e estrutura focal.

O objetivo deste trabalho é examinar a atribuição de foco com a finalidade específica de estabelecer comparação tipológica entre a gramática do português e a do inglês com atenção teórico-metodológica para o estudo da língua em uso no contexto discursivo.

Segundo Dik (1989), os mecanismos lingüísticos universalmente empregados para a formulação de construções de foco marcado podem ser subcategorizados do seguinte modo: proeminência prosódica; uso de marcadores especiais, que são caracterizados lexicalmente por advérbios focalizadores como *principalmente*, *só*, *mesmo* etc.; construções especiais, notadamente construções clivadas e pseudoclivadas; ordem especial de constituintes. Esses mecanismos podem incidir sobre toda a predicação (caso de foco largo) ou sobre algum constituinte oracional (caso de foco estreito) (VAN VALIN; LaPOLLA, 1997). O que se pretende enfatizar especificamente neste trabalho não é somente a distribuição desses mecanismos gerais de marcação focal no português e no inglês, mas também, e sobretudo, a relação dessa distribuição com o escopo focal, que, também segundo Dik (1989, p.281), pode ser tanto a sentença toda quanto constituintes dela, como o predicado, um termo ou um operador de predicado, o que definiria as noções de foco largo e foco estreito de Van Valin e LaPolla.

Dik (1989) entende ainda que as construções marcadas e não marcadas de Foco ocorrem tanto intralingüística quanto translingüísticamente, o que aponta para diferenças tipológicas relevantes entre as línguas, aspecto mais desenvolvido em Van Valin e LaPolla (1997).

Uma abordagem tipológica da expressão focal

Van Valin e LaPolla (1997) estabelecem uma relação de interface entre o componente pragmático e o sintático, comparando tipologicamente as línguas em termos de rigidez vs. flexibilidade de ordem de palavras, por um lado, e rigidez vs. flexibilidade de estrutura focal, por outro.

Entendem que a flexibilidade ou rigidez sintática das línguas está relacionada com a ordem de seus constituintes, ou seja, com a possibilidade de as línguas alterarem ou não sua ordem de palavras durante a comunicação. Já a flexibilidade ou rigidez focal estão relacionadas ao domínio potencial de foco.

De acordo com a distinção relativa à ordenação dos constituintes e, portanto, à sintaxe, línguas como o inglês e o toba batak (uma língua falada na Indonésia) representam o tipo "rígido" de ordem de palavras, enquanto línguas como o russo, o polonês e o latim representam o tipo "flexível". O contraste entre os tipos rígido e flexível de estrutura focal se refere às restrições impostas sobre o domínio potencial de foco. Assim, línguas cujo domínio potencial incide sobre qualquer constituinte dispõem de uma estrutura de foco flexível, enquanto línguas cujo domínio potencial incide sobre um constituinte único e específico da oração dispõem de estrutura rígida de foco.

O que caracteriza o inglês como uma língua de sintaxe rígida e estrutura de foco flexível é o fato de dispor de um padrão relativamente rígido de ordem de palavras, a estrutura SVO; todavia, a função focal pode incidir sobre todo o predicado, toda a oração, somente sobre o SN sujeito ou somente sobre o SN objeto, ou, mais especificamente ainda, sobre um satélite ou os operadores de predicado e de termos (DIK, 1989).

Se o inglês licencia prontamente a incidência de foco sobre qualquer constituinte interno da oração, desde a posição especial inicial até adjuntos no final da oração, essa língua se identifica por ter estrutura de foco flexível: o domínio potencial inclui todos os constituintes da oração, sem nenhuma restrição. Além disso, o inglês não tem necessidade de mudar a ordem de palavras para acomodá-la às diferentes possibilidades de expressão focal; é como se a estrutura focal se adaptasse à rigidez sintática, de modo que o Foco poderia ser atribuído mediante expressão prosódica. Embora línguas como o inglês permitam variação de ordem para fins pragmáticos, essa condição sintática não é obrigatória.⁴ Em línguas como o italiano, mudanças de ordem são obrigatórias para acomodar restrições da estrutura focal.

Como se sabe, o português também manifesta, como o inglês, uma ordem SVO relativamente rígida⁵ e, tanto quanto se pode conjecturar, dispõe de um sistema flexível de expressão focal, seja mediante a colocação de SN focalizado na posição inicial da predicação, seja mediante o uso de acento contrastivo no constituinte sobre o qual deve incidir a saliência focal. Similarmente ao inglês e ao toba, o português mantém uma posição inicial fora da estrutura da predicação, chamada P1, para a expressão de constituintes topicalizados, que Dik (1989) chama mais apropriadamente de Tema.

Antes de argumentar em favor de uma hipótese tipológica, é necessário discutir o modo como Van Valin e LaPolla (1997) definem um tipo oposto, as línguas da família banto, que, diferentemente do português, do inglês e do toba, dispõem de sintaxe flexível associada a uma rígida estrutura de foco. Nesse tipo de línguas, há uma restri-

4 Segundo Van Valin e LaPolla (1997), o toba tem uma ordem SOV relativamente rígida, mas, diferentemente do inglês, dispõe de um rico sistema de partículas marcadoras de Foco e, por isso, não depende de procedimentos prosódicos.

5 Dik (1989) apresenta um esquema geral do tipo P2, P1 (V) S (V) O (V), P3. Nesse esquema, as posições P2 e P3 estão reservadas para os constituintes extra-oracionais Tema e Antitema, respectivamente, e as vírgulas indicam pausa entonacional. A posição P1 é normalmente preenchida por palavras-Q, pronomes relativos e conectores subordinativos; se nenhum desses constituintes estiver presente na oração, essa posição pode ser ocupada por um constituinte com função de Foco ou de Tópico. Para um tratamento funcional da ordem de palavras em português, cf. Pezatti e Camacho (1997).

ção absoluta ao aparecimento de elementos focais em posição pré-verbal. Como línguas SVO, o sujeito deve ser altamente tópico e conter informação dada. Todo SN em posição pré-verbal deve ser interpretado como tópico, não foco, enquanto SNs pós-verbais podem receber ambas as interpretações dependendo do contexto. Com verbos intransitivos, ocorre um sujeito focal após o verbo e a posição de concordância de sujeito no verbo é preenchida por um marcador locativo.

O principal impacto dessa restrição está na expressão de interrogativas-Qu: palavras-Qu das línguas banto são sempre focais e, por isso, como não podem ocorrer em posição pré-verbal, devem aparecer no final da sentença (na forma não marcada) ou em posição pós-verbal em construção clivada (na forma marcada). Como consequência dessa condição, não é possível ter uma pergunta em que o pronome interrogativo seja o sujeito. Para acomodar essa situação, usa-se uma construção passiva ou uma forma clivada para ser possível colocar o pronome interrogativo na posição pós-verbal de Foco, a única permitida.

O domínio potencial de foco em línguas banto não abrange a oração toda, como em português, inglês e toura, restringindo-se ao verbo e aos elementos seguintes. Como há opções sintáticas para dar conta da proibição de elementos focais em posição pré-verbal, línguas desse tipo são caracterizadas por terem estrutura rígida de Foco e sintaxe flexível: é a sintaxe que, mediante o uso de passiva, inversão de sujeito e dois tipos de construções clivadas, adapta-se à estrutura focal e não o inverso.⁶

Um bom exemplo de uma língua em que a estrutura sintática e a estrutura focal são rígidas é o francês. Lambrecht (1986 apud VAN VALIN, 1999) argumenta que o francês tem a mesma restrição contra sujeitos focais pré-verbais que o italiano, mas, diferentemente deste, não dispõe de uma construção de inversão de sujeito. A sintaxe do francês resolve os requisitos dessa regra usando uma construção em que um sujeito focal diferente aparece pós-verbalmente, podendo, assim, satisfazer essa restrição. Em focos sentenciais, o francês dispõe, primeiro, de uma construção com *j'ai* (eu tenho) no início, que nada adiciona semanticamente a uma oração como *j'ai ma voiture qui est en panne*, enquanto o SN *voiture* é marcado com o possessivo de primeira pessoa. Em segundo lugar, parte da informação asseverada, focal, aparece numa oração relativa, fenômeno um tanto inusitado, dado que orações relativas são normalmente pressupostas, não afirmadas. Não obstante, essa construção alivia a restrição sobre material focal pré-verbal, com *ma voiture* aparecendo após o verbo da oração matriz. Já no caso de o foco incidir sobre o argumento, usa-se uma sentença clivada. Embora o francês permita, como o italiano, que palavras-Qu apareçam em posição pré-verbal, há uma forma clivada alternativa, como *C'est Qui Qui a préparé la nourriture?*, que permite conservar a restrição de foco na posição pré-verbal. Segundo Lambrecht (1994), essa construção é de fato preferida na modalidade falada, de modo que há indícios de que o francês está mudando para a proibição absoluta de elementos pré-verbais na expressão focal.

6 Uma língua mais próxima desse subtipo é o italiano. Todavia, a restrição do italiano é apenas com SNs focais em posição pré-verbal, e por isso tanto em Foco oracional quanto em Foco argumental o sujeito focal deve estar em posição pós-verbal, o que é expresso mediante inversão ou clivagem. A proibição de elementos pré-verbais não é absoluta, já que o italiano licencia palavras-Q em posição especial de início de oração (VAN VALIN; LaPOLLIA, 1997, p.213).

O quarto tipo de língua é o que mantém flexíveis tanto a estrutura sintática quanto a estrutura focal. Um bom exemplo é o russo, freqüentemente caracterizado como "língua de ordem livre de palavras". Segundo Van Valin e LaPolla (1997), em termos de estrutura focal, o russo é muito menos livre, mas, além de não excluir sujeitos focais pré-verbais, essa língua mantém o mesmo padrão de entonação que o inglês, sendo, portanto, também flexível em sua estrutura focal.

Universo de investigação e procedimentos metodológicos

Ao discutir a interação entre a estrutura sintática e a focal, Van Valin (1999) assinala que um traço sintático interessante das línguas com estrutura rígida de foco é que elas são verbo-mediais (padrão SVO). O verbo atua como um marcador de fronteira, delimitando o domínio potencial de foco em orações; nem línguas verbo-finais, nem línguas verbo-iniciais dispõem de um determinador tão claro do domínio potencial; conseqüentemente, estas são muito menos rígidas quanto à indicação de foco.

Embora Van Valin e LaPolla não mencionem o português, é possível incluí-lo na mesma classe tipológica do inglês, isto é, na classe de línguas de estrutura de foco flexível, em virtude de o constituinte focal incidir, sem restrições, sobre qualquer constituinte da oração; e na classe de línguas de rigidez sintática em virtude de uma ordem fixa de palavras – a ordem SVO – que não precisa ser necessariamente modificada para acomodar a expressão focal. Essa similaridade não significa, entretanto, que os dois sistemas não possam manifestar algumas diferenças sensíveis que as situam em pontos diferentes de uma escala no âmbito do tipo em que se acham classificadas.

Apesar das semelhanças na ordenação dos constituintes oracionais, o português é, segundo Greenberg (apud DIK, 1989), tipologicamente uma língua pós-posicional e o inglês, pré-posicional, distinções que recorrem em domínios específicos, como a ordem dos constituintes em relação ao núcleo no interior do SN. Esse fato mostra a relevância da análise contrastiva aqui proposta, no que se refere à ordem de palavras e aos procedimentos marcados de expressão focal. A hipótese é a de que o inglês deve dispor de uma ordem mais rígida do que o português quando se trata de acomodá-la para a expressão de foco; em compensação, o português deve apresentar um uso relativamente menor de proeminência prosódica.

Para o estudo contrastivo, deu-se preferência à análise dos mecanismos gerais de marcação focal, conforme definidos em Dik (1989), em relação ao escopo: proeminência prosódica, ordem especial de constituintes, marcadores especiais, construções especiais.

Por ser o foco uma função pragmática importante no jogo interacional, optou-se por estudá-lo na comunicação oral em contextos informais, caracterizados como diálogos livres. Optou-se por *corpora* já existentes nas duas línguas, já que o levantamento de dados com detalhamento prosódico ainda por fazer demandaria um tempo excessivamente longo. Para a análise do português, deu-se preferência à análise de cinco inquéritos dos *Diálogos entre dois informantes* (D2) (CASTILHO; PRETI, 1986), variedades de São Paulo (D2-360), do Rio de Janeiro (D2-355) (CALLOU; LOPES,

1994), do Recife (D2-05), de Salvador (D2-98) e de Porto Alegre (D2-291). Para a análise do inglês, deu-se preferência pelo *Santa Barbara Corpus of Spoken American English* (DU BOIS; CHAFE, 2000).⁷

Panorama geral das estratégias de Foco

A análise do comportamento do português e do inglês falados em relação aos casos marcados da função pragmática de foco parte, como já mencionado, da classificação elaborada por Dik (1989). Consideram-se, primeiramente, as estratégias mais gerais de expressão de focalidade, ou seja, proeminência prosódica, ordem especial dos constituintes, marcadores especiais e construções especiais.⁸ Vale lembrar que a expressão “marcadores especiais” envolve o uso de mecanismos lexicais de focalização ou os advérbios focalizadores, e a expressão “construções especiais” abriga os casos de sentenças clivadas e pseudoclivadas; por outro lado, tratou-se das construções de interrogativas em eco como um subtipo de estratégia formal de focalização, embora pudessem estar incluídas também na rubrica “construções especiais”. Os dados relativos a essa primeira distribuição geral estão expostos na Tabela 1 a seguir:

Tabela 1 – Estratégias formais de focalização

	Português		Inglês	
	n	%	n	%
Marcadores especiais	135	42,0	117	37,0
Construções especiais	63	20,0	53	17,0
Proeminência prosódica	22	7,0	110	35,0
Ordem especial de constituintes	97	30,5	3	1,0
Interrogativa em eco	1	0,5	3	1,0
Interrogativa em eco	318		316	

A variável determinante analisada é a diferença de comportamento entre as duas línguas quanto às estratégias formais de focalização. Os resultados mostram que a estratégia estatisticamente majoritária em ambas as línguas é o uso de marcadores especiais com 42% (135/318) no português e 37% (117/316) no inglês, cujos exemplos estão representados nas sentenças (1) e (2):⁹

⁷ Os dados foram coletados por Brentan (2001).

⁸ A apresentação dos resultados estatísticos será devidamente ilustrada a seguir com exemplos retirados do *corpus* analisado.

⁹ Nos exemplos, aparece grifado o marcador de foco e em negrito o termo sobre o qual incide a função focal.

(1) *(os homens os homens que estão lá... realmente... eles penam... penam bastante... é um tal de ter que trabalhar fo::ra porque não dá só o de lá... (D2-SP-360:721)*

(2) *[you have to tell].. students, never get... give a tutor.. anything... anything.. ever not even homework. (0004:347.33)*

As freqüências percentuais apontam mais para uma semelhança que para uma diferença marcante entre as duas línguas, o que se justifica no fato de ser o uso de marcadores um recurso lexical, não um recurso sintático. Por isso, o uso desse tipo de marcador não implica alteração nenhuma na natureza sintática dos dois sistemas lingüísticos, já que o escopo de advérbios focalizadores pode ser qualquer constituinte da oração bem como a oração toda sem alterações de ordem.

Outra semelhança notável no índice de ocorrências dessas estratégias gerais se verifica na freqüência de clivagem, com um índice de 20% (61/318) de uso na amostra do português falado e de 17% (52/316) na amostra do inglês falado, como se exemplifica nas sentenças (3) e (4) a seguir.

(3) *(a Laura não se definiu tenho impressão de que ela vai ser PROmotora... que ela vive acusando é aquela que. toma conta do pessoal ((risos)) (D2-SP-360:1373)*

(4) *what it amounts to is mutual r- respect (0007:107.98)*

Apesar de permitir que recursos sintáticos, como a inversão, possam ser usados, o inglês recorre, em primeiro lugar, ao uso de proeminência prosódica, deixando a alteração da ordem de palavras como um recurso secundário. É possível aplicar ao português o mesmo raciocínio. Entretanto, similaridades à parte, o português dispõe de flexibilidade sintática relativamente maior do que o inglês, por permitir com maior freqüência construções alternativas de ordem de palavras para a manifestação de foco.

Os outros fatores da Tabela 1 mostram haver uma inversão na freqüência de duas estratégias aparentemente alternativas: enquanto o português apresenta apenas 7% (22/318) de casos de proeminência prosódica e 30,5% (97/318) de casos de ordem especial de constituintes, essa relação se dá em uma proporção diretamente inversa à do inglês, cuja freqüência de casos de proeminência prosódica chega a 35% (110/316) contra apenas 10% (33/316) de casos de ordem especial.

É possível dar um tratamento ainda mais geral aos dados da Tabela 1, de modo a reagrupá-los, conforme aparecem na Tabela 2, em estratégias sintáticas (ordem especial, clivagem e interrogativa em eco) e estratégias não sintáticas (marcadores especiais e proeminência prosódica).¹⁰

Conforme a Tabela 2 indica, o português apresenta uma freqüência muito mais elevada que o inglês de estratégias de focalização que exigem acomodação da estrutura sintática. No inglês, é muito mais drasticamente diferenciada a distribuição entre os dois tipos de mecanismos. Há uma preferência majoritária por representar a função focal, alterando minimamente a sintaxe. Esses dados dão suporte mais consistente à

¹⁰ Conforme explicitado anteriormente, os marcadores especiais consistem em advérbios focalizadores que aparecem imediatamente antes do constituinte que escopam, como em *tinha até tempero azul* (D2-RS-291: 107), e que, por isso, atuam pragmaticamente sem alterar a organização sintática da sentença.

hipótese de uma escala contínua entre as duas línguas, que, apesar de estarem configuradas ambas como de sintaxe rígida e foco flexível, acham-se situadas em pontos relativamente diferentes: o português tem sintaxe menos rígida e foco menos flexível.

Tabela 2 – Estratégias sintáticas e não sintáticas de focalização

	Português		Inglês	
	n	%	n	%
Estratégias não sintáticas	157	49,0	227	72,0
Estratégias sintáticas	161	51,0	89	28,0
Total	318		316	

É possível deduzir que essa inversão na incidência de duas estratégias alternativas confirma a hipótese acima: o inglês não tem necessidade de alterar a ordem de constituintes para se adaptar à estrutura de foco, bastando para isso usar proeminência prosódica; o português, pelo contrário, como emprega mais a estratégia de reordenação de constituintes que o inglês, acomoda a sintaxe, que é, por seu lado, menos rígida, para a expressão da função de Foco. O exemplo (5) a seguir mostra o emprego de uma construção com o complemento na posição P1, posição especial no início da sentença, para a manifestação de funções pragmáticas:

(5) *então:: eu trabalho (no) horário que eles estão na escola... e **o resto** eu trago para casa...*
(D2-SP-360:482)

O inglês manifesta uma preferência pela estratégia de proeminência prosódica em oposição às construções de ordem inversa de constituintes; por isso, estas representam casos mais marcados de focalização, conforme se observa em (6).

(6) *...**!Joy** I like... cause she's really interesting* (0006:787.48)

Vale lembrar que os casos de proeminência prosódica incidem sobre o sujeito ou sobre constituintes à esquerda do núcleo, como operadores de termo ou de predicado, como se verifica nos exemplos (7) e (8), respectivamente:

(7) ***!Rana !Lee's** gonna have a baby by the way.* (0001:1232.27)

(8) *but I **di=d** tell someone,* (0008:882.35)

Um fato que deve ser mencionado para explicar o alto índice de proeminência prosódica no sujeito em inglês é que essa estratégia se deu, em grande parte, em razão da inclusão de novos personagens ou comentários nos diálogos gravados, conforme se observa no trecho inserido em (9) a seguir; no português, não foi possível identificar esse tipo de comportamento, pois os participantes das gravações mos-

tram-se, em geral, mais centrados no assunto proposto pelo próprio entrevistador; já as gravações do *corpus* em inglês são mais livres.

(9) A: *and the guy = that the teacher... threatened to throw against the wall... was put forward a year.*

B: **Eli** *graduated a year before I did* (0004:893.99)

Focalizando agora as interrogativas em eco, é interessante notar a baixa incidência em ambas as amostragens, com manifestação pouco significativa tanto nos dados do inglês, com 1% (3/316), quanto nos do português, com apenas um único caso; para línguas de sintaxe rígida, dotadas de uma construção própria para interrogativas parciais com palavras-Qu, resultam um tanto atípicas e marcadas as construções com o interrogativo *in situ*, como (10) e (11), já que esse tipo de construção implica uma alteração na ordem de constituintes que o inglês e o português evitam, paralelamente ao uso de construções com elementos do predicado na posição P1.

(10) a You went **where** (0004:267.83)

(11) L2 *por exemplo... a passagem você comprava **como**?*
L1 *a passagem eu compro **a prazo**...* (D2-RJ-466:137)

É interessante observar que a interrogativa em eco no exemplo (11) é motivada pelo fato de que a pergunta de L2 já contém, na posição P1, um constituinte com função pragmática, no caso a de Tópico (o SN *a passagem*); não há, portanto, possibilidade de inserir em P1 o constituinte focal, que vai para o final da oração. A resposta de L1 mantém essa ordenação, com o tópico, no caso o objeto, deslocado para a posição P1, e o foco, que incide sobre o satélite de Modo, aparece em posição final não marcada, que é para onde vão, via de regra, os constituintes que veiculam a informação nova.

A quase ausência de interrogativas em eco confirma a hipótese de que, ao optar por construções sintaticamente bem diferenciadas para acomodar sentenças com foco marcado e distingui-las de sentenças de foco não marcado, o português mostra dispor de sistema de foco relativamente menos flexível que o inglês.

O escopo das estratégias de focalização

Após comparar as duas línguas de acordo com o uso que fazem das diferentes estratégias de focalização, torna-se relevante verificar, agora, o escopo do mecanismo de focalização: a oração toda; o argumento (complemento; sujeito); o satélite; o predicado; o operador de predicado ou o operador de termo.¹¹ As Tabelas 3 e 4 a seguir mostram a relação entre estratégias de focalização e escopo.

11 Dik (1989, p.50) distingue operadores e satélites: o termo "operador" se refere aos mecanismos gramaticais, como gênero, número etc., que atuam sobre termos, e como tempo, aspecto etc., que atuam sobre predicados; já o termo "satélite" se refere aos mecanismos lexicais não argumentais, ou adjuntos, que atuam sobre a predicação.

Tabela 3 – Relação entre estratégias de focalização e escopo no português

	Marcadores especiais		Clivagem		Proeminência prosódica		Ordem especial		Interrogativa em eco		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Oração	24	18,0	2	3,0	-	-	-	-	-	-	26	8,0
Complemento	63	46,0	45	72,0	-	-	34	35,0	-	-	142	44,0
Sujeito	13	10,0	14	21,0	19	86,0	17	17,0	-	-	63	19,0
Satélite	17	13,0	1	2,0	1	4,0	43	46,0	1	100,0	63	19,0
Predicado	18	13,0	1	2,0	-	-	-	-	-	-	19	6,0
Operador de predicado	-	-	-	-	2	10,0	-	-	-	-	2	1,1
Operador de termo	-	-	-	-	-	-	3	2,0	-	-	3	1,9
Total	135	42,0	63	20,0	22	7,0	97	30,5	1	0,5	318	

Tabela 4 – Relação entre estratégias de focalização e escopo no inglês

	Marcadores especiais		Clivagem		Proeminência prosódica		Ordem especial		Interrogativa em eco		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Oração	11	10,0	-	-	-	-	-	-	-	-	11	3,0
Complemento	39	33,0	45	84,0	-	-	6	18,0	3	100,0	93	29,0
Sujeito	3	2,0	4	8,0	103	93,0	-	-	-	-	110	34,0
Satélite	-	-	-	-	-	-	27	82,0	-	-	27	9,0
Predicado	64	55,0	3	8,0	-	-	-	-	-	-	67	22,0
Operador de predicado	-	-	-	-	5	5,0	-	-	-	-	5	2,0
Operador de termo	-	-	-	-	3	2,0	-	-	-	-	3	1,0
Total	117	37,0	52	17,0	111	35,0	33	10,0	3	1,0	316	

Observando-se, inicialmente, apenas os totais relativos ao constituinte sobre o qual incide a focalização, é possível notar que, no caso da amostragem que se analisa neste trabalho, construções de foco marcado, o foco largo, que, segundo Van Valin e LaPolla (1997), é o que se estende por toda a oração, é relativamente reduzido nas duas línguas, resumindo-se a 8% do total de casos do português e apenas 3% do total dos casos do inglês. Em sua grande maioria, os casos de foco registrados incidem sobre algum constituinte da predicação, configurando-se uma preferência quase absoluta por foco estreito nos dois sistemas lingüísticos.

Em relação aos casos de foco estreito, há algumas diferenças significativas a assinalar. Como seria de esperar, há grande incidência de foco no complemento. Como

é natural que a informação nova recaia sobre o comentário, é necessário haver alguma estratégia especial para salientar o complemento além do esperado, conforme se observa em (12):

(12) **o empréstimo** *you are always waiting for it* (D2-RJ-355:869)

O português mantém incidência significativa de expressão focal sobre o satélite e sobre o sujeito, cada qual com 19% (63/318) dos casos, conforme se observa respectivamente nos exemplos (13) e (14).

(13) *because you should get a decent salary... you would work **numa universidade só... numa escola só*** (D2-RJ-355:1462)

(14) *well, when people go to make a sandwich, anything, **o Maciel é que vai, ele e o Barte é que vão** para a cozinha* (D2-POA-291:81)

São escassos os casos de incidência de foco sobre o próprio verbo e sobre operadores de predicado. Para ilustrar, inserem-se abaixo dados que representam, respectivamente, escopo sobre o predicado e sobre um operador de predicado (o operador de negação).

(15) *and **ter sido chamada**... (há) questão de dois anos e meio* (D2-SP-360:607)

(16) *statistics **NÃO**... say that the statistician says that the statistician is the man who sits...* (D2-RE-05:32)

Nos dados do inglês, a incidência majoritária é sobre o sujeito, com uma frequência de 34% (110/316) dos casos, seguida de um percentual de 29% (93/316) de foco sobre o complemento e 22% (67/316) de foco sobre o predicado, numa distribuição muito diferente da que já se discutiu relativa aos dados do português falado. As sentenças (17), (18) e (19) ilustram respectivamente esses três tipos de escopo.

(17) *and **!Jay's** not supposed to go on those anymore*, (0007:4444.58)

(18) ***farrier** is what they're called* (0001:266.37)

(19) *I just **think** it's so damn weird we're here* (0005:529.10)

Com o escopo no satélite, a incidência de foco é relativamente baixa no inglês, restringindo-se a apenas 9% (27/316) dos casos. Exatamente como no português, são reduzidos e pouco significativos os casos de foco com escopo nos operadores de predicado e de termo. As sentenças (20), (21) e (22) ilustram respectivamente esses casos menos frequentes de foco incidindo respectivamente sobre um satélite, sobre um operador de predicado (verbo modal) e sobre um operador de termo (quantificador).

(20) *and I read that **!ater** you know it was much later I read that in a book where...* (0005:305.92)

(21) *you d- you d- ca=nt do that* (0001:457.41)

(22) *and fifty percent of a=lli males, arfe HIV positive.* (0002:628.78)

Quanto ao escopo de foco estreito, os dois sistemas lingüísticos diferem, conforme a seguinte hierarquia, cujo aspecto mais curioso a salientar é que mudam drasticamente de ordem as posições de sujeito e de satélite:

1 -----> 2 -----> 3 -----> 4

Português:	Complemento	Satélite	Sujeito	Verbo
Inglês:	Sujeito	Complemento	Verbo	Satélite

Examinando, agora, a relação entre tipo de mecanismo focalizador e seu escopo, pretende-se abordar apenas os casos de clivagem e ordem em comparação aos de proeminência prosódica, visando com isso analisar a interferência dos mecanismos de focalização na sintaxe das duas línguas examinadas.

Tratando-se inicialmente dos dados do português (ver Tabela 3), verifica-se que os mecanismos de clivagem incidem majoritariamente sobre o complemento, com um índice de 72% (45/63) e, em seguida, sobre o sujeito, com 21% (14/63), o que, de certo modo, mantém a hierarquia mostrada. Vê-se que, no que tange à ordem especial de constituintes, a hierarquia se altera: há 46% (43/97) de construções de ordem marcada com incidência sobre satélite, seguidas de 35% (34/97) desse tipo de operação incidindo sobre o complemento. Nota-se haver uma preferência por alteração da sintaxe para admitir foco sobre complementos, satélites e sujeitos nos dados do português. É interessante observar que, como uma distribuição complementar, a grande maioria dos casos de proeminência prosódica no português incide sobre sujeito: 86% (19/22). Em suma, há uma preferência, nos mecanismos sintáticos, por constituintes do predicado, complementos e satélites, enquanto, no de proeminência prosódica, que mantém intacta a ordem de palavras, o português tende a dar preferência para foco no sujeito, que, nesse caso, fica alocado em sua posição inicial, com a manutenção do padrão SVO.

Quanto aos dados do inglês, é possível confirmar, nos dados da Tabela 4, um grande número de casos de proeminência prosódica, com alta incidência sobre o sujeito: 93% (103/111). É interessante verificar que clivagem incide majoritariamente sobre o complemento, com 84% dos casos (44/52), e alteração de ordem majoritariamente sobre o satélite 82% (27/33). Similarmente ao português, o inglês prefere os mecanismos sintáticos para focalizar constituintes do predicado, enquanto o uso da proeminência prosódica incide sobre o sujeito.

As duas línguas apresentam certa rigidez na relação entre o constituinte escopado e o tipo de estratégia focal; assim tanto o inglês quanto o português mantêm a seguinte relação: proeminência (sujeito), clivagem (complemento); ordem (satélite > complemento). As diferenças não indicam posições no *continuum* mas frequências de uso. Além disso, no inglês, o emprego de marcadores especiais incide preferencial-

mente sobre o predicado e o sujeito, enquanto no português incide majoritariamente sobre o complemento, a oração toda e depois predicados e satélites.

Palavras finais

Um balanço final da análise empreendida na seção anterior mostra que marcadores especiais manifestam a mesma proporção de casos nas duas línguas, uma vez que, não constituindo estratégia de natureza sintática, seu escopo é qualquer constituinte da oração, bem como a oração toda, sem necessitar de alterações na ordem dos constituintes. Em virtude dessa característica, o uso dessa estratégia não acarreta nenhuma consequência para a alteração ou não de rigidez sintática e flexibilidade focal.

Apesar dessa similaridade, confirmou-se amplamente a hipótese de que o inglês dispõe de sintaxe relativamente mais rígida que o português, apresentando um número menor de possibilidades de reordenação de constituintes. Um parâmetro que se correlaciona harmoniosamente com a sintaxe mais rígida do inglês ficou evidente na frequência relativamente maior de uso de proeminência prosódica que o português. A idéia de sintaxe mais rígida se justifica no fato de que esse tipo de saliência focal, de natureza acentual, não implica a necessidade de reestruturação sintática para acomodar a atribuição de uma função pragmática como a de Foco.

Conforme os resultados demonstram com meridiana clareza, o português dispõe de uma frequência, muito mais elevada do que o inglês, de estratégias de focalização que exigem acomodação da estrutura sintática. O inglês, todavia, torna ainda muito mais drástica e diferenciada a distribuição entre os dois tipos de mecanismos. A preferência majoritária é por executar a atribuição de foco alterando minimamente a sintaxe, princípio que se vê confirmado nos índices percentuais discutidos.

Houve também uma interação do tipo de mecanismo de focalização e do escopo com o grau de rigidez da estrutura sintática. Com relação, inicialmente, apenas ao constituinte sobre o qual incide a estratégia de focalização, é possível notar que a incidência de foco largo, que se estende por toda a predicação, é relativamente reduzida nas duas línguas. A grande maioria dos casos de Foco recai sobre algum constituinte da predicação, configurando-se uma preferência quase absoluta por foco estreito, aspecto que não distingue os dois sistemas lingüísticos.

Em relação aos casos de foco estreito, os resultados apontam para algumas diferenças significativas que cabe retomar neste balanço final. Há uma grande incidência de foco marcado no complemento, tendência que não é de todo imprevisível: como é natural que a informação nova recaia sobre o comentário, é necessário haver alguma estratégia especial para salientar o complemento além do esperado. O português mantém incidência significativa sobre complemento e satélite, e o inglês, sobre sujeito e complemento, deixando o escopo sobre satélite na última posição da hierarquia.

O exame da relação entre tipo de mecanismo focalizador e seu escopo restringiu-se ao enfoque dos casos de clivagem e ordem, em comparação aos de proeminência prosódica, já que o objetivo específico desse procedimento analítico foi verificar a interferência dos mecanismos de focalização na sintaxe das duas línguas examinadas.

Os resultados demonstram haver uma preferência do português pela alteração da sintaxe para admitir foco sobre complementos, satélites e sujeitos. Mais interessante ainda foi observar a existência de uma distribuição complementar entre as duas línguas no uso de estratégias focais.

Com efeito, embora reduzidos, os casos de proeminência prosódica do português incidem sobre o sujeito. A principal consequência disso é que há uma preferência, no uso de mecanismos sintáticos, por constituintes do predicado, como complementos e satélites, enquanto no uso de proeminência prosódica, que mantém intata a ordem de constituintes, o português tende a dar preferência para foco no sujeito que, nesse caso, fica alocado em sua posição inicial, com a manutenção da ordem SVO.

O exame dos dados do inglês permitiu observar um grande número de casos de proeminência prosódica, com alta incidência sobre o sujeito. Verifica-se especialmente que o uso de clivagem incide majoritariamente sobre o complemento, e a alteração de ordem, sobre satélites. Similarmente ao português, o inglês prefere os mecanismos sintáticos para focalizar constituintes do predicado, enquanto proeminência prosódica incide sobre o sujeito.

As duas línguas apresentam rigidez funcional na distribuição entre os tipos de estratégias e a preferência por um constituinte do esquema de predicado, preservando-se a seguinte relação: proeminência (sujeito), clivagem (complemento), ordem (satélite > complemento). Há, todavia, importantes diferenças nas frequências de uso que, como se viu, permitem distinguir as duas línguas em pontos diferentes na escala tipológica. Além disso, quanto aos marcadores especiais, o inglês os emprega, em maior escala, com predicados e com sujeitos, enquanto o português os usa para focalizar complementos, a sentença toda, e, depois, verbos e satélites.

Para finalizar, pode-se afirmar que os resultados dão suporte mais consistente à idéia de uma escala entre as duas línguas, que, apesar de estarem configuradas ambas como sistemas de sintaxe rígida e foco flexível, acham-se situadas em pontos relativamente diferentes: o português dispõe de sintaxe menos rígida e foco menos flexível que o inglês. De um ponto de vista teórico-metodológico, o exame do foco demonstrou que a aproximação entre a teoria funcional de Dik (1989) e a de Van Valin e LaPolla (1997) é muito produtiva, merecendo ser ainda explorada com mais profundidade em outras áreas da relação entre sintaxe, semântica e pragmática.

CAMACHO, R. G., BRENTAN, P. F. C. Focus assignment in spoken Portuguese and in spoken English. *Alfa*, São Paulo, v.46, p.95-110, 2002.

- *ABSTRACT: This paper examines the marked constructions of Focus assignment in spoken language by comparing Portuguese and English in order to establish a typological pattern of functional behavior. The analysis is based on Dik's FG (1997) and on RRG framework (Van Valin & Lapolla, 1997). In the light of the RRG concepts, both Portuguese and English have, on one hand, flexible focus structure since the focus constituent falls on any clause constituent without any restriction and, on the other hand, both languages have rigid syntax in virtue of a relatively fixed word order – SVO; thus, the syntax needs not to be modified to accommodate focus expression. The results show that, in spite of these similarities, Portuguese and English*

should be placed in different points of a continuum: Portuguese has a less rigid syntax and less flexible focus structure than English. Moreover, the interaction of focus structure and syntax shows that the compatibility between FG and RRG is theoretically relevant to capture relations between syntax and pragmatics.

- **KEYWORDS:** Spoken language; word order; pragmatic function; focus.

Referências bibliográficas

- BRENTAN, P. F. C. *Estratégias marcadas de focalização no inglês e no português falado: análise contrastiva*. 2001. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2001.
- CALLOU, D.; LOPES, C. R. (Orgs.) *A linguagem falada culta na cidade do Rio de Janeiro: materiais para seu estudo*. Rio de Janeiro: UFRJ/Capes, 1994. v.3.
- CASTILHO, A. T.; PRETI, D. (Orgs.) *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo: T. A. Queiroz/Fapesp, 1986. v.2.
- DIK, S. *The theory of functional grammar: the structure of the clause*. Dordrecht: Foris, 1989. pte. 1.
- _____. Focus constructions: basic patterns. In: _____. *The theory of functional grammar: complex and derived constructions*. New York: Mouton, 1997. p.291-312.
- DU BOIS, J.; CHAFE, W. *Corpus of Spoken American English*. Santa Barbara: University of California at Santa Barbara, 2000. 1 CD-ROM.
- LAMBRECHT, K. *Information structure and sentence form*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- PEZATTI, E. G.; CAMACHO, R. G. Aspectos funcionais da ordem de constituintes. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v.13, n.12, p.191-214, 1997.
- VAN VALIN, R. A typology of the interaction of focus structure and syntax. In: RAXILINA, E.; TESTELEK, J. (Eds.) *Typology and linguistic theory: from description to explanation*. Moscow: Language of Russian Culture, 1999. p.511-24.
- VAN VALIN, R.; LaPOLLA, R. Information structure. In: _____. *Syntax: structure, meaning and function*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p.199-237.

OPERAÇÕES DA LINGUAGEM E ALGUMAS CONSTRUÇÕES NOMINAIS

Leticia M. REZENDE¹

- RESUMO: Este texto estuda algumas construções nominais do ponto de vista das operações da linguagem. Desse modo, no lugar de se estudar os valores ou significados dessas construções procura-se muito mais mostrar a natureza do processo de atribuição de significados ou valores. Na sua última parte, o texto apresenta uma orientação pedagógica para o ensino dessas construções.
- PALAVRAS-CHAVE: Construções nominais; representação; diálogo; operações de determinação e indeterminação; aspecto; modalidade; ensino de gramática.

Introdução

Construiremos uma argumentação na qual problematizamos as construções conhecidas como adjuntos e complementos nominais e propomos soluções. Para isso, utilizamos apenas alguns exemplos, mas temos como suporte uma reflexão desenvolvida em pesquisas anteriores (REZENDE, 1994).

A nossa formação como lingüista, dentro de uma Teoria das Operações Enunciativas, sempre nos forçou a pensar a língua na sua articulação com a linguagem. Essa reflexão, necessariamente, nos força, simultaneamente, à descentralização e à centralização, ou seja, à articulação antropocentrismo-etnocentrismo. Esforçamo-nos em encontrar, nas marcas de uma língua dada, a linguagem, ou processos generalizáveis presentes em todas as línguas. Para articular língua e linguagem, precisamos saber o que é uma e o que é outra. Na língua, preponderam o empírico, a prática, o conteúdo, o particular e até mesmo o individual; na linguagem preponderam a forma ou processos generalizáveis ou universais. Linguagem e línguas estão altamente imbricadas, daí a necessidade de reconhecê-las enquanto tais e mostrar como a articulação entre

¹ Departamento de Didática - Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - 14800-901 - Araraquara - SP - Brasil. E-mail: leticia@fclar.unesp.br.

elas é feita. A tese que defendemos é a de que existe uma coincidência entre o generalizável e o particular (quer dizer, é na interação verbal mais particular que apreendemos o que é a linguagem). Essa tese explode com as dicotomias forma e conteúdo, teoria e prática. Trata-se de uma tese sobre estudos lingüísticos profícua ao ensino de línguas e à didática, caracterizados como domínios essencialmente práticos. Na última parte do texto, antes de concluí-lo, apresentamos uma orientação para o ensino dessas construções.

Valores descontínuos e contínuos em língua

Na prática de análise de uma língua, e, conseqüentemente, no ensino da gramática dessa língua, fomos aprendendo, ao longo do tempo, a transferir para esse espaço (o da análise) essa questão ampla (articulação linguagem e línguas, formal e empírico, universal e particular).

A abordagem tradicional da gramática de uma língua e a maioria das sistematizações oferecidas pelos estudos lingüísticos convencionais descrevem sempre valores prototípicos, aqueles que realçam como os picos e as montanhas de um relevo.

Essa atitude de descrever valores prototípicos acaba por nos oferecer pares de construção. Quer dizer, todos os problemas de gramática apresentam-se em pares polarizados. Por exemplo, as orações relativas (REZENDE, 1980) se dividem em restritivas e explicativas; os sintagmas nominais com a estrutura N de N² podem ser analisados como AA ou CN,³ a nominalização encontra-se também historicamente colocada em pares polarizados: nominalização mais nominal ou, mais verbal, ou, em outras palavras, é a relação nome e verbo que sustenta a discussão sobre nominalização. É por meio da colisão sempre dos dois valores prototípicos e polarizados das construções gramaticais, ou seja, é por meio da ambigüidade, que conseguimos perceber não só o mecanismo gerador desses valores (a linguagem), mas também outros valores que não realçam tanto, mas que oferecem continuidade ao fenômeno estudado. Fuchs diz no final de um estudo sobre a marca *ainda*:

Vê-se progressivamente como se estruturam os valores de *ainda*: temos, de um lado, uma série de valores correspondentes a pontos estáveis sobre um mapa, definidos em termos de domínio e do modo de percorrer esse domínio, e, por outro, valores intermediários, que serão descritos não mais como pontos fixos mas como possibilidades mistas entre os pontos estáveis. Essa tomada de posição evita um problema maior: o da atomização (fragmentação) indefinida de valores de efeitos de sentido cada vez mais sutis, na medida em que se refina a análise. (1995, p.295)

Ou ainda, no final do mesmo artigo:

A interpretação de uma marca em contexto é assim descrita como um processo ativo e não necessariamente unívoco de construção de significação: ela consiste em atribuir à

2 N de N = nome + de + nome.

3 AA = adjunto adnominal; CN = complemento nominal.

marca, em função de índices contextuais pertinentes, um ou vários valores da métrica estática. Tal perspectiva permite pensar a emergência do descontínuo, do categorial e dos valores típicos sob um fundo contínuo: o recurso a parâmetros de análise cinética ressitua de fato o aparecimento de valores estáveis no interior de uma dinâmica de instabilidade e mudança de sentido. (p.295)

Os valores estáticos ou pares de valores polarizados que encontramos nos estudos de gramática resultam de um processo de categorização efetuado pela linguagem (forma) em uma cultura (empírico). A língua marca esse processo. O estudo da língua (agramática), quando nos oferece valores pontuais, fixos, polarizados, está nos oferecendo o resultado estável de um processo de construção de representação efetuado entre linguagem e mundo e marcado na língua. Uma gramática, assim classificatória, não trabalha com a existência de um processo dinâmico que sustenta tais valores estáveis e outros tantos valores menos perceptíveis. Estudar as línguas na sua articulação com a linguagem é procurar não só os valores que emergem (os signos, por exemplo) mas também os que submergem (os que estão tentando ser signos); estudar as línguas na sua articulação com a linguagem é tentar explicitar não só as categorias resultantes (valores prototípicos), mas também a natureza do próprio processo de construir categorias; estudar as línguas na sua articulação com a linguagem é não estudar o fenômeno atomizado ou fragmentado, mas explicitar a natureza de um circuito que, ligando as partes, faz o todo funcionar, e o todo, assim funcionando, por sua vez, delimita as partes.

Dois critérios de análise das construções N de N: agente e paciente, concreto e abstrato

Com esses propósitos na retaguarda, questionamos essas quatro construções: (1) o livro de Pedro; (2) a invasão da cidade; (3) a foto de Cathérine Deneuve; (4) a foto de Sebastião Salgado. E perguntamos por que /o livro de Pedro/ é AA e /a invasão da cidade/ é CN?

O aluno da escola fundamental e média e mesmo o professor de português não fazem essa questão, porque aparentemente essas duas construções (1) e (2) são distintas, e a instrução que lhes é oferecida de que *livro* é concreto e *invasão* é abstrato lhes basta para efetuar a distinção. Mas eles (aluno e professor) ficam bastante embaraçados diante dos casos de ambigüidade com as construções N de N. E o ensino da gramática não aproveita a oportunidade da ambigüidade, ou da colisão dos valores, para ensinar os alunos a refletir sobre língua e linguagem, expandindo a questão da ambigüidade para os exemplos não ambíguos, como (1) e (2) já citados. Como a gramática é classificatória, é preciso que professor e aluno entrem em um acordo sobre um ou outro valor a ser atribuído à construção. Os dois valores juntos ou vários valores ao mesmo tempo são duas situações que precisam ser evitadas, pois colocam em risco a classificação e a organização da gramática, enquanto tal. No entanto, o estudo de gramática será eternamente prisioneiro dessas duas situações: ou se atomizam as

construções gramaticais, extirpando-as de seus contextos de ocorrência e cai-se na ambigüidade, exatamente por falta de contexto que as desambigüize, ou se trabalha com contexto explícito gerando o movimento (jogo parafrástico) e temos outros valores intermediários, além dos dois valores polarizados da gramática. Essas duas situações (ambigüidade e paráfrase) expressam dois mecanismos fundamentais da linguagem e nos mostram a fragilidade da classificação. O ensino da gramática opta pela atomização das construções gramaticais, e procura-se, então, evitar os inevitáveis casos de ambigüidade. Essa não é uma atitude saudável diante do conhecimento. Por outro lado, trabalhar com a explosão dos valores e dos significados, gerados em contextos diversificados, não seria ensinar a gramática, como ela está estruturada: um conjunto de conhecimento previsível. Seria trabalhar a imprevisibilidade. Mas pode bem ser que o que chamamos de imprevisibilidade seja apenas resultado de uma limitação teórica ou da falta de instrumento de análise que não permitem a visibilidade global do fenômeno, ou a percepção de um universo submerso a ser explorado e que poderia abarcar, então, os valores estáticos e os intermediários (aleatórios?, imprevisíveis?). Há uma pergunta de natureza pedagógica interessante: como administrar uma aula de língua, com toda a estrutura escolar vigente, pregando a existência de valores e significados imprevisíveis?

Os casos de ambigüidade nas construções N de N são conhecidos de todos e foram também o nosso ponto de partida.

Tomemos, por exemplo, de um lado:

(3) a foto de Cathérine Deneuve

e de outro:

(4) a foto de Sebastião Salgado.

Vamos ignorar, por certo tempo, nesta discussão (assim como fazem os gramáticos) os mecanismos de *forma* e vamos nos apoiar, em uma confusão total entre o formal e o empírico, em dados extralingüísticos para a nossa análise. Assim temos 99% de chances de que em (3) o possuidor esteja no caso objetivo, quer dizer, é o paciente, o fotografado, e de que, em (4), o possuidor esteja no caso nominativo, é o agente, quer dizer, o fotógrafo.

Essa é a explicação oferecida pelas gramáticas para desambigüizar as construções N de N ambíguas. Assim (3) é AA e (4) é CN. Essa explicação, como veremos mais à frente, é baseada em informações experienciais e não em mecanismo de forma.

Esse critério (agente, paciente), que é oferecido para desambigüizar as construções N de N, precisa ser esquecido no caso das construções não ambíguas. E nos exemplos (1) e (2) é o critério do concreto e do abstrato que é reivindicado. Esse critério apóia-se também, como o critério anterior, em informações extralingüísticas (empírico).

Questionando os critérios de análise: confusão entre o empírico e o formal

Quais questionamentos podemos obter cruzando os critérios para os referidos exemplos?

Assim tentaremos aplicar o critério agente e paciente para (1) e (2), que são N de N não ambíguas no item abaixo; e o critério concreto e abstrato para (3) e (4) que são N de N ambíguas no item posterior.

As construções N de N (consideradas não ambíguas) e o critério agente e paciente

(1) o livro de Pedro

Essa construção é AA. Lembremos que (3) é AA, porque o elemento possuidor *Cathérine Deneuve* é paciente (o fotografado). Cruzando os critérios poderíamos perguntar: e *Pedro* em *o livro de Pedro* é paciente?

Pela ótica da gramática, teríamos um posicionamento mais ou menos assim: neste exemplo, conceitos tais como transitividade, agente, paciente não cabem. Com a noção *fotografar* é mais fácil falar em transitividade: temos o elemento que vai fotografar, o que vai ser fotografado, o ato de fotografar e o estado resultante que é a existência do fotógrafo e do fotografado. Mas a preposição *de* remete ao verbo *ter*, que é um verbo de estado, e a transitividade diz respeito a processo e não a estado.

Por que no lugar de opor estado e processo (novos pares, novas oposições, novos valores prototípicos) não propomos um contínuo: o *estado* é resultado de um *processo* e o processo é a própria transitividade (encadeamentos causais) que, por meio de um jogo de forças entre sujeito e objeto e sujeito e sujeito, efetua a transformação e conduz a passagem de um estado para outro (estado resultante)?

Assim teríamos a passagem de *estados* tanto em (3) a foto de *Cathérine Deneuve*, quanto em (1) o livro de *Pedro*.

Para (3), temos:

1º momento

< alguém fotografar alguém >

a r b

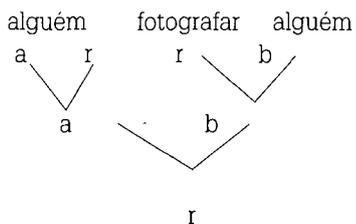
Nesse primeiro momento não temos estados resultantes. Temos duas relações insaturadas:

< a r > e < r b >, quer dizer, temos:

alguém fotografar ()
 a r b

e
 () fotografar alguém
 a r b

ou, ainda, temos:



É a propriedade transitiva da léxis (a/r, r/b então a/b) que nos permite estabelecer uma relação entre a e b, que se finalizar em estado resultante, acaba por nos oferecer a transformação e o 2º momento. Para compreender o conceito de léxis ver Culioli (1990, p.78-9, 204; 1999, p.24, 34, 100-1)

2º momento: o fotógrafo e o fotografado

Para 1, temos:

1º momento

Pedro tem um livro

2º momento

alguém identifica e atribui um livro como sendo o livro que Pedro tem *um* livro.

A transitividade está presente na transformação e na mudança de estado entre

1º momento

a posse de um livro por alguém

2º momento

a identificação, atribuição, como sendo um tal objeto possuído por alguém de um tal possuidor específico.

Ou ainda.

1º momento: $\left\{ \begin{array}{l} \text{um possuidor que tem um livro (não identificado)} \\ \text{um livro que é para um possuidor (não identificado)} \end{array} \right.$

2º momento: oferece-nos o possuidor e o possuído, quer dizer, o *livro de Pedro*.

O critério agente e paciente que serve para desambigüizar N de N ambíguas, tais como a *foto de Sebastião Salgado* e a *foto de Cathérine Deneuve* não tem consistência, pois não oferece um procedimento coerente ao analisarmos as duas construções CN entre si (a foto de Sebastião Salgado e a invasão da cidade), nas quais *Sebastião Salgado* é agente e *cidade* tanto faz ser agente quanto paciente, pois, estando junto com *invasão* é sempre CN, como em:

5) a invasão da cidade pelos mosquitos está irritando os moradores (CN) → cidade sendo invadida.

6) a invasão da cidade está alcançando as montanhas vizinhas (CN) → cidade sendo invasora.

Essas duas últimas construções (5) e (6), que contêm nominalizações, remetem a representações que não possuem estabilidade, quer dizer, não possuem pontos fixos no tempo e no espaço. Diríamos que são nominalizações verbais, predicativas. Essa explicação, com a qual concordamos e que defenderemos em nossa pesquisa, apresentada apenas desse modo, é muito frágil.

O que é o caráter verbal ou predicativo de (2) e (4)? É o que a gramática chama de abstrato em oposição ao concreto? O que significa remeter a representações que não possuem estabilidade, âncoras, no espaço e no tempo?

Pensamos que podemos responder a essas questões do seguinte modo:

Em (2) eu tenho um *processo* que se inicia e não se acaba, eu não tenho *estados* resultantes. Não temos a *cidade invadida* nem a *cidade invasora*, como temos em (1) o possuidor e o possuído e em (4) o fotógrafo e a fotografada.

Podemos notar que o critério concreto e abstrato remete a processos de construção de representação estáveis e instáveis respectivamente, e que esse nosso posicionamento está nos levando de um critério, que era de natureza extralingüística (empírico), para um critério lingüístico (formal).

Em (4) temos:

A foto que Sebastião Salgado $\left\{ \begin{array}{l} \text{faz} \\ \text{ou} \\ \text{costuma fazer} \end{array} \right.$

A ausência de estados resultantes em (4) também nos conduz à atribuição do valor predicativo ou verbal à nominalização correspondente.

Apesar de concordarmos com a análise dos valores estáveis ligados com uma nominalização nominal e com a existência de estados resultantes; e dos valores instá-

veis ligados com uma nominalização predicativa ou verbal e com a não-existência de estados resultantes, devemos, neste momento, explorar a fragilidade de como até agora apresentamos esse novo critério. Em outras palavras, para fazer a transição entre os critérios extralingüísticos ou empíricos (concreto e abstrato; agente e paciente) e os critérios lingüísticos ou formais (estabilidade e instabilidade das representações ligadas a estados resultantes ou não), tivemos que assumir por um certo momento, neste texto, a existência de um valor inicial às nominalizações contidas nos fragmentos N de N. Será que esse valor inicial existe? É o que tentaremos responder neste artigo.

As construções N de N (consideradas ambíguas) e o critério concreto e abstrato

Pelo critério concreto e abstrato como poderíamos aproximar:

(1) O livro de Pedro

(3) A foto de Cathérine Deneuve

ambas construções tidas como AA

e

(2) A invasão da cidade

(4) A foto de Sebastião Salgado

ambas construções tidas como CN?

A análise tradicional, como vimos, separa os critérios para esses quatro exemplos. Assim (1) e (2) se diferenciam pelo critério abstrato e concreto e (3) e (4) pelo critério agente e paciente.

Cruzando os critérios, como já fizemos, e aplicando o critério agente e paciente para (1), obtivemos pontos comuns com (3). (1) e (3) apresentam estados resultantes: /o possuidor e o possuído/; /o fotógrafo e a fotografada/. Seria esse fenômeno (estados resultantes) que os proponentes do critério *concreto* intuem e do qual tentam dar conta? Seria esse mesmo fenômeno que subjaz à intuição de que N de N com valor AA são transitivos, completos? Como vimos, essas construções, para obter o valor AA, possuem uma transitividade acabada ou um encadeamento de operações de determinação que chega a uma finalização.

Estamos vendo, por essa trajetória de análise, o quanto a gramática confunde mecanismos de forma e o empírico (experiência de mundo), e quando ela opõe *livro*, como concreto, e *invasão* como abstrato, está mesmo pensando na existência visível e palpável de um, e na invisibilidade do outro, no mundo. Quando explicitamos meca-

nismos de forma e tentamos articular o formal e o empírico, e não confundi-los, um posicionamento se faz necessário: para a linguagem, enquanto atividade de construção de representações, nenhum objeto existe no mundo, todos os objetos são construções simbólicas e os processos de abstração imperam.

Tentaremos, com os exemplos que seguem, destruir em (a) a propriedade *concreto* atribuída a (1) e (3), e em (b) a propriedade *abstrato* atribuída a (2) e (4). Assim temos:

a

- (7) O livro de Pedro não existe.
- (8) Livros costumam ser bons presentes.
- (9) O livro que eu vou te dar de presente ainda não foi escrito.
- (10) A foto de Cathérine Deneuve será tirada o mês que vem.

b

- (11) A invasão da cidade pelos mosquitos atrapalhou os moradores.
- (12) A foto de Sebastião Salgado foi vendida por 100 reais.

Comentando (12): se eu tenho apenas o fragmento: *a foto de Sebastião Salgado*, posso, como aliás se faz normalmente, atribuir o traço *agente* a Sebastião Salgado e, desse modo, um caráter predicativo a *a foto*. Assim, *a foto* (pressupondo-se que um valor inicial exista, e aqui está toda a nossa discussão!), tendo o valor CN poderia ser glosada do seguinte modo: *a propriedade que possui o ato de fotografar ou o ato de fazer fotos de Sebastião Salgado*, quer dizer, *a foto* teria um caráter predicativo. No entanto, com o contexto encaixante de (12), perde relevância se *Sebastião Salgado* é o agente ou o paciente e ganha relevância o fato de que *a foto* passa a ter unicidade, contorno, estabilidade no tempo e no espaço; em síntese: *a foto* se nominaliza, deixa de ser predicado e passa a ser nome.

As construções N de N e a inexistência de um valor inicial

Acontece que esse valor inicial que atribuímos ao fragmento N de N é extraído de um contexto retrospectivo e prospectivo (metatexto anterior ou posterior), como vimos nas manipulações que fizemos com os dois critérios mencionados. Na medida em que não se tem consciência de que há um contexto anterior e posterior trabalhando esse valor que chamamos de *inicial*, cada interpretante na sua singularidade vai exigir como válido o seu valor, sem consciência de que os espaços anterior e posterior existem para qualquer falante poder preencher diferentemente e obter outros valores.

O desconhecimento da existência formal dos espaços (anterior e posterior), que podemos caracterizar como sendo os espaços da argumentação e dos encadeamentos dos atos discursivos, e o desconhecimento também de que esses espaços (cujas existências são universais formais) podem ser preenchidos empiricamente de modos diversificados pelos sujeitos falantes conduzem a gramática ou os gramáticos a fixar um

único valor em prejuízo dos outros. Trata-se de uma atitude etnocêntrica e revela a ignorância da existência da linguagem, mecanismos de forma indistintos que geram, sustentam e destroem os mais diversificados valores dados em contexto.

O encadeamento desses espaços (atual, anterior e posterior) permite atribuir um valor referencial para o enunciado. Toda a questão da referência e da verdade ou da falsidade de um enunciado está substituída em uma Teoria das Operações Enunciativas pela proposta de existência desses espaços constitutivos do enunciado.

No posicionamento etnocêntrico temos, por desconhecimento da base antropológica da organização de representações, ou por desconhecimento da existência de um diálogo entre o eu (identidade) e o outro (alteridade), um amálgama entre forma e conteúdo. É uma atitude consciente identificar forma e conteúdo como duas instâncias separadas e depois sabiamente articulá-las, mostrando as suas interdependências.

Estamos saindo do aviso que demos na p.113 de que estaríamos, como os gramáticos, fazendo as análises a partir de informações extralingüísticas, confundindo forma e experiência. Neste momento do texto, começamos a mostrar mecanismos de forma que constroem os valores dessas construções nominais ora analisadas.

Contexto posterior às construções N de N

Vamos mostrar, por meio de alguns exemplos, como o contexto encaixante (posterior) ou a predicação que segue a esses fragmentos (N de N) pode alterar o valor inicial defendido pelas gramáticas (e por nós mesmos até certa altura deste texto). Esse fato (a predicação posterior alterando o valor inicial do fragmento) vai nos conduzir a questionar a existência desse valor inicial e vai nos forçar a oferecer, em consequência, uma explicação para aquilo que vem *antes* da nominalização.

Assim, retomemos nossos exemplos. O valor predicativo de (2) e (4), assim enquanto fragmento, só pode ser obtido por meio de uma predicação tautológica, que instaura o eu, como centro dos valores. Assim para (4) temos:

A foto de Sebastião Salgado é a foto de Sebastião Salgado { que eu conheço
que eu estou pensando
que eu quero que seja
que eu vejo
etc.

Precisamos admitir que, se os espaços anterior e posterior, que são invariantes de forma, devem ser preenchidos por metatextos, que vão representar a experiência variada de cada um, em algum momento, então, deverá existir uma predicação tautológica *Isso é isso porque é isso*, mas essa predicação só terá seu pleno valor se passar pelo diálogo, pela alteridade, pela negação, ou seja, pela compreensão de que *Isso também pode não ser isso*. Sem a complementaridade da representação, não há representação alguma. Sem a variação da representação em tempos, espaços possíveis e para

sujeitos possíveis, não há a percepção da *forma*, quer dizer, não há construção da representação. E, inversamente, a consciência que o sujeito tem de si próprio vem da possibilidade de distinguir duas ocorrências idênticas do mesmo fenômeno, como sendo diferentes, pelo menos, no tempo. É a possibilidade de construir um antes e um depois para os fenômenos que arrasta um aqui e um ali, e um *eu* do aqui e agora, de um *eu* do lá, do antes e do depois. É a possibilidade desse diálogo interno (atividade epilingüística) que oferece densidade ou espessura para um desdobramento e um diálogo externo entre o *eu* e o *tu*. E o diálogo externo permite, por sua vez, o refinamento do diálogo interno, e...

A consciência de si próprio e a percepção da forma ou da representação dependem da percepção da variação das representações, no espaço, no tempo e para o outro. Ou, ainda, a percepção de uma representação atual como tal vai depender de um encontro das representações anteriores (passado, memória) e da projeção das representações em direção a um futuro (teleonomia).

A nossa reflexão propõe, para a unidade mínima de análise, o enunciado, uma analogia com essas questões. Faz isso ao recuperar enquanto metatexto as predicções anteriores e as predicções posteriores às construções nominais que estamos estudando.

A modalidade assertiva *positiva* (e seria a mesma coisa para a modalidade assertiva *negativa*) presente na predicação tautológica acima (*é* ou *não é*) e que acompanha a construção da representação dando-lhe um estatuto de representação que *existe* ou que *não existe* (mas em todo caso representação estável tanto na existência, quanto na não-existência, porque *certeza*) precisou passar por todo um caminho aspecto-modal.

O caminho aspecto-modal é a trajetória instável e incerta pela qual toda a representação passa para vir a ser representação. Essa trajetória inclui necessariamente o *outro* enquanto suporte da variação da representação:

a) no espaço (aqui e lá)

b) no tempo (agora, antes e depois)

c) para os sujeitos envolvidos: S1, aquele que fala ou escreve, e S2, aquele para quem o discurso oral ou escrito é dirigido (não necessariamente quem ouve ou quem lê).

O aparato aspecto-modal diz respeito às instabilidades (resistências, obstáculos) que oferecem as noções em relação, ancoradas em uma enunciação efetiva, em finalizar uma ação desencadeada ou iniciada e atingir estados resultantes que nos ofereçam representações estabilizadas. As noções em relação podem estar configurando uma relação sujeito e objeto ou uma relação sujeito e sujeito.

Quando há finalização de uma ação, estados resultantes e representações estabilizadas, temos marcas assertivas da certeza (modalidade assertiva positiva ou negativa), marcas aspectuais nas quais os limites espaço-temporais de construção da representação estão coincidentes em um ponto e não dilatados e espessos. Os limites espaço-temporais estão remontados, como os dois ponteiros do relógio quando é meio-dia. Podemos dizer que houve transitividade, que é a mesma coisa que teleonomia, quer dizer, houve um circuito causal que atingiu uma finalidade.

Pelo contrário, se não há finalização, estados resultantes e representações estáveis, as marcas aspecto-modais vão indicar trajetórias instáveis e dificuldades na construção da representação. Teremos marcas assertivas da não-certeza (o possível, o provável, o eventual) e marcas aspectuais não pontuais, mas apontando para uma dilatação e difusão dos pontos espaço-temporais. Essas marcas mostram o esforço, a dificuldade (conação) para se alcançar o estado de finalização ou teleonômico (existência ou não-existência). Podemos, no máximo, falar que há no enunciado um esboço de transitividade. Não temos representação construída, mas representação em construção.

Continuaremos a manipular nossos fragmentos N de N, mostrando a inexistência do valor inicial (AA ou CN). É uma predicação posterior (contexto encaixante), que permite essa movimentação dos valores. Pudemos ver que os valores iniciais, atribuídos pelos gramáticos a essas construções, também possuem uma predicação posterior, que se caracteriza como uma predicação tautológica (especular).

O indivíduo ou gramático pensam ser os únicos a conhecerem o contexto do qual o fragmento é retirado, ou ainda (substituindo o narciso pelo superficial), o gramático pensa em um contexto prototípico, que lhe servirá de modelo.

Toda predicação e toda asserção é, sem dúvida, centrada no sujeito falante e, desse modo, ela parecerá sempre um esforço para atingir a verdade especular, tautológica (é isso porque é isso), mas é a alteridade que colocará obstáculos e, desse modo, a predicação centrada no sujeito que fala não será mais vista como tautológica mas como a busca incessante da identidade por meio do outro.

Voltando aos exemplos:

(13) A foto de Sebastião Salgado possui uma característica inconfundível.

Nesse caso, com o contexto encaixante, forçamos uma ocorrência N de N predicativa, na qual a foto de Sebastião Salgado é igual a foto que Sebastião Salgado *faz-sabe fazer* em uma nominalização altamente orientada para uma nominalização nominal, quer dizer, uma representação reconhecível no tempo e no espaço: uma representação estável. Esse valor é sustentado por um equilíbrio entre as marcas lexicais *características inconfundíveis* e a marca gramatical (aspecto perfectivo de *possui*).

Ao contrário, se eu construir:

(14) A foto de Sebastião Salgado está procurando ainda uma identidade, nesse caso eu reforço o caráter predicativo inicial (?) da construção N de N *a foto de Sebastião Salgado*. Esse valor é obtido em razão da noção *identidade* e das marcas de aspecto imperfectivo (valores aspectuais, difusos, dilatados, espessos e não pontuais *estándo.... ainda*).

O mesmo procedimento podemos aplicar a *a invasão da cidade*.

Assim, temos os enunciados:

(15) A invasão da cidade pelos mosquitos atrapalhou a população (cidade invadida).

(16) A invasão da cidade em direção aos morros vizinhos criou problemas para a população (cidade invasora).

Os enunciados (15) e (16) orientam uma construção N de N dada como CN e, portanto, com características predicativas para uma nominalização nominal, na medida em que apresentam estados resultantes e portanto representações estáveis.

De modo contrário, tanto os enunciados (5) e (6), que foram construídos de tal modo para reforçar o que pensávamos ser um valor inicial quanto (17) *A invasão da cidade pode ser um processo muito difícil* reafirmam a orientação predicativa do fragmento N de N, na medida em que eu não posso fixar a representação correspondente à nominalização *a invasão da cidade* em nenhum ponto fixo do espaço e do tempo.

Contexto anterior às construções N de N: o preconstructo e a léxis

Dissemos na p.120 que iríamos mostrar, por meio de alguns exemplos, como o contexto encaixante (posterior) ou a predicação que segue a esses fragmentos N de N podem alterar o valor inicial defendido pelas gramáticas. Dissemos também que a ausência desse valor inicial nos forçaria a oferecer uma explicação para aquilo que vem *antes* da nominalização, ou das construções nominais.

Tomemos os seguintes exemplos (CULIOLI, 1976, p.72):

- (18) É pena que ele tenha feito isso.
- (19) É estranho que ele tenha feito isso.
- (20) É oportuno que ele tenha feito isso.

A análise sintática tradicional classifica (18), (19) e (20) como orações subordinadas substantivas, sendo, *É pena*, *É estranho*, *É oportuno*, as orações principais e *que ele tenha feito isso* oração subordinada substantiva.

Em nossa análise, *É pena*, *É estranho*, *É oportuno*, são modalidades apreciativas. E o que importa é notar que não se trata de unidades autônomas (principal e subordinada) que são acopladas, mas é o acoplamento que gera as unidades. E, novamente, aqui está todo o nosso questionamento: se há geração de valores, é porque um valor inicial não existe. Então, será preciso explicar como geramos os valores e a partir do quê?

Assim:

(18) *que ela tenha feito isso* + a apreciação negativa *é pena*. Essa modalidade não consegue inverter o fato de *que ele tenha feito isso*, embora esteja forçando essa inversão. O subjuntivo *tenha* marca a presença desse jogo de força entre a existência e a inexistência da representação.

(19) *que ele tenha feito isso* + a modalidade apreciativa *é estranho*. Essa modalidade fica entre o positivo e o negativo e leva a uma hesitação quanto ao valor de *que ela tenha feito isso*: Fez isso? Não fez isso?

(20) *que ele tenha feito isso* + a modalidade apreciativa *é oportuno*. Prepondera, nessa modalidade, o valor positivo, embora a marca do subjuntivo *tenha* mostra que há uma possibilidade mínima da existência do valor negativo.

Se a modalidade apreciativa negativa ou positiva orienta o conteúdo de pensamento anterior, podemos indagar novamente se valores iniciais existem ou se o que existe não é a preconstituição de um conteúdo de pensamento mais maleável e flexível, sobre o qual forças de representações em direções contrárias se afrontam e um equilíbrio de valores se esboça com preponderância ora de um lado (positivo), ora de outro (negativo).

Esse anterior, Culioli (1976, 1990, 1999) o chama de preconstructo e trata-se de um metatexto com o qual o lingüista deve operar. Esse preconstructo se estrutura tendo como base um conteúdo de pensamento bastante flexível (a léxis) mais modalidades deônticas (dever, poder) ou optativas que não tiram ainda totalmente o nível de flexibilidade que existia na léxis.

Alternativa pedagógica

Trata-se, neste item, de apenas delinear o que poderia ser um trabalho pedagógico dentro dessa reflexão com essas construções estudadas. Exemplificaremos com os exercícios (21), (22), (23), (24) e (25).

Colocamos primeiramente três exercícios (21), (22) e (23) que solicitam a identificação do AA e do CN retirados de uma apostila do Curso Preparatório aos Vestibulares. Cabe aos alunos, a partir de pistas, sobretudo as mencionadas neste texto (oposição concreto e abstrato; oposição agente e paciente) fazer a distinção entre os dois valores gramaticais. Em seguida, eu criei, para os exemplos (21) e (22), alguns contextos com o objetivo de ilustrar a possibilidade de um trabalho mais criativo com a gramática. O exercício (23) aparece apenas para ilustrar a natureza mecânica e superficial do trabalho com a gramática. O exemplo (24) é a descrição de uma piada que joga com os dois valores gramaticais estudados. O exemplo 25 cita alguns topônimos que servem também para ilustrar o mecanismo dos valores gramaticais estudados.

Tomemos os exemplos:

(21) A explicação do delegado não convenceu os pais da criança.

(22) O professor de física esteve aqui.

Vejamos alguns contextos:

- Como transformar o valor predicativo de a explicação do delegado (CN) em valor nominal (AA)?
- Como transformar o valor nominal de *os pais da criança* (AA) em valor predicativo (CN)?
- Como transformar o valor nominal de o professor de física (AA) em valor predicativo (CN)?

Podemos, então, oferecer alguns exemplos que desequilibram os valores polares:

(21a) Eles usam a explicação que foi dada pelo delegado como prova para o crime.

(21b) Eles negam serem os pais da criança.

(21c) Eles poderão com o passar do tempo convencer as pessoas de que são os pais das crianças.

(22a) Ele não tem nada de professor de física!

(22b) Professor, tudo bem! Mas de física, ora essa!

(23) Distinga os adjuntos adnominais dos complementos nominais: decisão do juiz; decisão da pendência; compra do apartamento; compra do vizinho; pagamento do devedor; pagamento de carnês; julgamento do juiz; julgamento do réu; medo da criança; medo da guerra; redação de cartas; redação de alunos; promoção de festas; promoção do supermercado; saída da sala; saída de alunos; punição do irresponsável; punição de Deus; decência da linguagem; decência do cidadão; preparação do trabalho; preparação do atleta etc.

(24) Em uma delegacia, o delegado diz a seus auxiliares que quer uma devassa no local (em razão de acontecimentos estranhos). Outros auxiliares entram, então, na delegacia com uma mulher com gestos e vestuários extravagantes e dizem ser ela a devassa solicitada (piada contada no programa de humor "Casseta e Planeta", TV Globo).

(25) Juiz-de-Fora; São Bernardo do Campo; Hotel dos Viajantes; Lagoa do Sapo etc. Nos topônimos podemos também alterar o seu valor nominal para o valor predicativo, presente em sua gênese.

Entre a abordagem mecânica dos exercícios geralmente apresentados e a possibilidade de um trabalho mais criativo, o ensino da gramática tem uma longa caminhada para desvencilhar o que pertence à cultura e, portanto, é particular e experiencial, e o que pertence à linguagem, e, portanto, é universal e formal, e, em seguida, estabelecer as suas relações.

Como toda a reflexão desenvolvida neste texto se apóia na proposta da articulação da linguagem com as línguas, a metodologia de trabalho é paradoxal: temos simultaneamente de trabalhar com o grau zero de significado (daí podermos afirmar em nossa conclusão que a distinção entre esses dois fenômenos gramaticais é, do ponto de vista da linguagem, químera) e com a língua construída que sustenta a existência dos dois valores. Os dois valores, como já dissemos em páginas anteriores, são valores polares, mas há também outros pontos sutis do mesmo fenômeno tal como: Eles negam serem os pais da criança; Ele não tem nada de professor de física etc.

O encaminhamento que podemos dar a esses questionamentos é de natureza teórica: ou postulamos uma regularidade de valores construídos culturalmente e estáticos e tratamos os casos residuais como exceções (e as exceções só não são mais numerosas do que os valores regulares porque se trabalha normalmente com exemplos cujo aparato aspecto-modal está estabilizado) ou procuramos entender a natureza das exceções. Para esse último caso necessitamos de teorias com maior poder explicativo que explore a natureza da linguagem. Para a linguagem, a instabilidade é de princípio, e a estabilidade, um resultado.

Conclusão

Esperamos ter conseguido mostrar com essa argumentação que o valor que normalmente atribuímos ao sintagma nominal em geral e à nominalização em particular, enquanto fragmentos que são, se apóia em informações extralingüísticas as quais possuímos na qualidade de sujeitos imersos em uma cultura. Essas informações foram geradas, por sua vez, por meio de operações de natureza predicativa, que também ficam implícitas ao valor atribuído.

Esses valores iniciais que atribuímos a fragmentos de natureza nominal são, do ponto de vista da linguagem, uma quimera, embora tenha uma realidade do ponto de vista do sujeito que está inserido em uma cultura. Mas também, neste último caso, é possível encontrar outros valores mais sutis e não apenas os dois valores polares. Ter a percepção de todos os pontos de construção de um fenômeno gramatical é ter acesso à linguagem enquanto forma de construção.

O nosso interesse, neste texto, é, ao mesmo tempo, a linguagem e a língua com a necessária inserção do sujeito. Daí a relevância para o nosso trabalho dos processos de montagem e desmontagem de valores, ou da estabilidade e instabilidade dos valores ou significados.

REZENDE, L. Language operations and nominal constructions. *Alfa*, São Paulo, v.46, p.111-127, 2002.

- *ABSTRACT: This text studies some nominal constructions from language operations point of view. Accordingly, instead of studying the values or meanings of these constructions, it is demonstrated the attribution process nature of these meanings or values. In the text last section, it is presented a pedagogical orientation to the teaching of these constructions.*
- *KEYWORDS: Nominal constructions; representation; dialogue; determinacy and indeterminacy operations; aspect; modality; grammar teaching.*

Referências bibliográficas

CULIOLI, A. *Transcription du séminaire de D.E.A. 1975-1976*. Paris: Université de Paris VII, D.R.L., 1976.

_____. *Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations*. Paris: Ophrys, 1990. v.1

_____. *Pour une linguistique de l'énonciation: formalisation et opérations de repérage*. Paris: Ophrys, 1999. v.2

FUCHS, C. Encore ... des paraphrases: approches linguistiques de la signification et mises en perspectives cognitives. In: BOUSCAREN, J.; FRANCKELL, J. J.; ROBERT, S. (Orgs.) *Langues*

et langage: problèmes et raisonnement en linguistique. Mélanges offerts à Antoine Culioli. Paris: PUF, 1995. p.281-300.

REZENDE, L. M., *Contribution à l'étude des relatives.* 1980. Tese (Doutorado). Universidade de Paris VII, Paris, 1980.

_____. *O adjunto adnominal e o complemento nominal: dois mecanismos da linguagem.* Relatórios CNPq e UNESP, 1994. Não publicados.

ÍNDICE DE ASSUNTOS

- Análise da Conversação, p.39
- Análise do Discurso, p.39
- Aquisição da linguagem, p.55
- Aspecto, p.111
- Bakhtin, p.55
- Coerência, p.19
- Construções nominais, p.109
- Conversa, p.39
- Descrição, p.71
- Discurso e trabalho, p.39
- Discurso institucional, p.39
- Dialogismo, p.55
- Diálogo, p.55, 111
- Ensino de gramática, p.111
- Fala da criança, p.55
- Foco, p.95
- Função pragmática, p.95
- Imagens, p.71
- Interação, p.39
- Interacionismo, p.55
- Língua falada, p.95
- Lugares discursivos, p.19
- Modalidade, p.111
- Operações de determinação e indeterminação, p.111
- Oralidade, p.71
- Ordem de palavras, p.95
- Representação, p.111
- Sociolinguística Interacional, p.39
- Superestrutura, p.19

SUBJECT INDEX

- Aspect, p.111
- Bakhtin, p.55
- Child speech, p.55
- Coherence, p.19
- Conversation, p.39
- Conversation analysis, p.39
- Description, p.71
- Determinacy and indeterminacy
operations, p.111
- Dialogism, p.55
- Dialogue, p.55, 111
- Discourse analysis, p.39
- Discourse and work, p.39
- Discourse places, p.39
- Focus, p.95
- Grammar teaching, p.111
- Images, p.71
- Institutional discourse, p.39
- Interaction, p.39
- Interactional sociolinguistics, p.39
- Interacionism, p.55
- Language acquisition, p.55
- Modality, p.111
- Nominal constructions, p.111
- Orality, p.71
- Pragmatic function, p.95
- Representation, p.111
- Spoken language, p.95
- Superstructure, p.19
- Word order, p.95

ÍNDICE DE AUTORES
AUTHOR INDEX

BRENTAN, P. F. C., p.95
CAMACHO, R. G., p.95
DIONISIO, A. P., p.71
FIORIN, J. L., p.7

KOMESU, F. C., p.55
MASSONI, M. I. de O., p.19
OSTERMANN, A. C., p.39
REZENDE, L. M., p.111

NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DOS ORIGINAIS

Informações gerais

A *Alfa - Revista de Linguística* - publica trabalhos inéditos 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 *Título*, o *Resumo* e as *Palavras-chave* que precedem o texto deverão ser escritos no idioma do artigo; os que sucedem o texto (*Título*, *Abstract*, *Keywords*), em inglês.

Preparação dos originais

Apresentação. Num primeiro momento, os autores enviarão à Comissão Editorial três 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*, versão 6.0 ou 7.0, 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.

Estrutura 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, chamada 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; **resumo** (com, no máximo, 200 palavras), duas linhas abaixo do título, sem adentramento e em espaçamento simples; mantendo-se o espaçamento simples, duas linhas abaixo do resumo deverão constar as **palavras-chave** (no máximo 7), separadas por ponto-e-virgula. A Comissão Editorial sugere que, para facilitar a localização do trabalho em consultas bibliográficas, as palavras-chave sejam retiradas de *Thesaurus* da Linguística, ou que correspondam a conceitos mais gerais da área do trabalho. Duas linhas abaixo das palavras-chave, inicia-se o **texto**, em espaçamento duplo. Os subtítulos correspondentes a cada parte do trabalho deverão figurar à esquerda, em negrito, sem numeração e sem adentramento; duas linhas após o término do texto, à esquerda, em negrito, e sem adentramento, deverão constar **agradecimentos** (quando houver), **título** (em inglês), **abstract** e **keywords**. Duas linhas abaixo, à 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 NBR 6023 da ABNT, de agosto de 2002.

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.

■ **Capítulo 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)*. 256f. 1988. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

■ **Artigos de periódicos**

ARAUJO, V. G. de. A crítica musical paulista no século XIX: Ulrico Zwingli. *ARTEunesp*, São Paulo, v.7, p.59-63, 1991.

■ **Trabalho de congresso ou similar (publicado)**

MARIN, A. J. Educação continuada. 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, em letras maiúsculas, 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. (MUNFORD, 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 ponto-e-vírgula (OLIVEIRA; MATEUS; SILVA, 1943), e quando houver mais de três autores indica-se o primeiro seguido de et al. (GILLE et al., 1960). As citações diretas, no texto, com mais de três linhas, deverão ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, com corpo de letra menor e sem aspas (NBR 10520 da ABNT de agosto de 2002).

Notas. Devem ser reduzidas ao mínimo e colocadas no pé da 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.

Figuras. Desenhos, gráficos, mapas, esquemas, fórmulas, modelos (em papel vegetal e tinta nanquim, ou por computador); fotografias (em papel brilhante); radiografias e cromos (em forma de fotografia). As figuras e suas legendas devem ser claramente legíveis após sua redução no texto impresso de 13 cm x 19 cm. Devem-se indicar, a lápis, no verso: autor, título abreviado e sentido da figura. Legenda das ilustrações nos locais em que aparecerão as figuras, numeradas consecutivamente em algarismos arábicos e iniciadas pelo termo FIGURA.

Os dados e conceitos emitidos nos trabalhos, bem como a exatidão das referências bibliográficas, são de inteira responsabilidade dos autores. Os trabalhos que não se enquadrarem nessas normas serão devolvidos aos autores, ou serão solicitadas adaptações, indicadas em carta pessoal.

**REVISTAS CIENTÍFICAS PUBLICADAS
PELA EDITORA UNESP**

Alfa: Revista de Linguística (anual)
Alimentos e Nutrição (anual)
ARBS – Annual Review of Biomedical Sciences (anual)
ARTEunesp (anual)
Científica: Revista de Agronomia (semestral)
Didática (anual)
Eclética Química (anual)
Geociências (semestral)
História (anual)
Naturalia: Ciências Biológicas (anual)
Perspectivas: Revista de Ciências Sociais (anual)
Revista de Ciências Farmacêuticas (semestral)
Revista de Engenharia e Ciências Aplicadas (anual)
Revista de Geografia (anual)
Revista de Letras (anual)
Revista de Matemática e Estatística (anual)
Revista de Odontologia da UNESP (semestral)
Trans/Form/Ação: Revista de Filosofia (anual)
Veterinária e Zootecnia (anual)

EDITORA UNESP

Praça da Sé, 108
01001-900 – São Paulo – SP
Tel.: (0xx11) 3242-7171
Fax: (0xx11) 3242-7172

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Geral

Sidnei Simonelli

Produção Gráfica

Anderson Nobara

Edição de Texto

Nelson Luís Barbosa (Assistente Editorial)

Ana Paula Castellani (Preparação de Texto)

Fábio Gonçalves (Revisão)

Editoração Eletrônica

Lourdes Guacira da Silva Simonelli (Supervisão)

Luis Carlos Gomes (Diagramação)