

**ALFA**  
**Revista de Lingüística**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

*Reitor*

Marcos Macari

*Vice-Reitor*

Herman Jacobus Cornelis Voorwald

*Pró-Reitor de Pesquisa*

José Arana Varela

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

**ALFA**  
**Revista de Lingüística**

ISSN 1981-5794 (ON LINE)  
ISSN 0002-5216 (IMPRESSA)

Alfa	São Paulo	v.52	n.1	p.1-239	2008
------	-----------	------	-----	---------	------

Alfa: Revista de Linguística  
UNESP – Universidade Estadual Paulista - Campus de Araraquara  
Departamento de Linguística  
Rodovia Araraquara-Jaú, km 1  
14800-901 – Araraquara - SP  
cortina@fclar.unesp.br

*Comissão Editorial*

Arnaldo Cortina  
Marize Mattos Dall'Aglío Hattnher  
Rosane de Andrade Berlinck  
Sebastião Carlos Leite Gonçalves  
Sílvia Dinucci Fernandes

*Editora responsável*

Cristina Carneiro Rodrigues

*Capa*

Adriana Bessa Dammann

*Revisão*

Maura Loria

*Revisão dos Abstracts*

Alvaro Luiz Hattnher

*Assessoria Técnica*

Maria do Carmo Junqueira  
Elaine Aparecida Silva Colombo

*Diagramação*

Gustavo Ribeiro

*Conselho Editorial*

Ângela Cecília Souza Rodrigues (USP), Arnaldo Cortina (UNESP), Ataliba Teixeira de Castilho (USP), Bento Carlos Dias da Silva (UNESP), Christian Hudelot (CNRS), Claudia Maria Xatara (UNESP), Claudia Nivia Roncarati de Souza (UFF), Clélia Cândida Abreu Spinardi Jubran (UNESP), Daniel Leonard Everett (University of Manchester), Dermeval da Hora (UFPPB), Diana Luz Pessoa de Barros (USP), Edair Gorski (UFSC), Esmeralda Vailati Negrão (USP), Ester Miriam Scarpa (UNICAMP), Fábio Lopes da Silva (UFSC), Helena Hatsue Nagamine Brandão (USP), Ieda Maria Alves (USP), Ingedore G. V. Koch (UNICAMP), Jacques Fontanille (Université de Limoges), Jacyntho Luís Brandão (UFMG), João Azenha Júnior (USP), João Wanderlei Geraldi (UNICAMP), John Robert Schmitz (UNICAMP), José Luiz Fiorin (USP), Kanavillil Rajagopalan (UNICAMP), Laurent Danon-Boileau (Paris V - CNRS), Leda Bisol (PUC-RS), Leonor Scliar Cabral (UFSC), Lúcia Teixeira (UFF), Luís Antônio Marcuschi (UFPE), Luís Carlos Travaglia (UFU), Maria Augusta Bastos de Mattos (UNICAMP), Maria Beatriz Nascimento Decat (UFMG), Maria Bernadete M. Abaurre (UNICAMP), Maria Helena de Moura Neves (UNESP), Maria Helena Vieira Abrahão (UNESP), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Marta Pereira Scherre (UnB), Mariangela Rios de Oliveira (UFF), Mary Aizawa Kato (UNICAMP), Pedro de Souza (UFSC), Renata Coelho Marchezan (UNESP), Roberta Pires de Oliveira (UFSC), Roberto Gomes Camacho (UNESP), Rodolfo Ilari (Stockholms Universitet), Rosa Virgínia Barretto de Mattos Oliveira e Silva (UFBA), Rosemary Arrojo (State University of New York), Seung Hwa Lee (UFMG), Silvana Mabel Serrani Infante (UNICAMP), Sírio Possenti (UNICAMP), Vera Lúcia Paredes Pereira da Silva (UFRJ), Zélia de Almeida Cardoso (USP).

*Publicação semestral/Bi-annual publication*

Alfa: Revista de Linguística / UNESP – Universidade Estadual Paulista – v.1 (1962) – v.23 (1977); v.24 (1980) – São Paulo, UNESP, 1962-1977; 1980 –

Semestral

Publicação suspensa de 1978-1979

ISSN 0002-5216 (Impressa) 1981-5794 (On line)

Os artigos publicados na Alfa: Revista de Linguística são indexados por:

*The articles published in Alfa: Revista de Linguística are indexed by:*

CSA: Linguistics and Language Behavior Abstracts – Francis DataBase – INIST (Institut de l'Information Scientifique et Technique du Centre National de la Recherche Scientifique) – MLA International Bibliography

## SUMÁRIO / CONTENTS

### ARTIGOS ORIGINAIS / ORIGINAL ARTICLES

- Saussure e o discurso: o *Curso de lingüística geral* lido pela análise do discurso  
Saussure and the discourse: the *Course in General Linguistics* read by Discourse Analysis  
*Carlos Piovezani* ..... 7
- Por uma retórica do discurso: argumentação técnica, emotiva e representacional  
For a rhetoric of discourse: technical, emotional and representational argumentation  
*Ivo José Dittrich* ..... 21
- Da teoria cognitiva a uma teoria mais dinâmica, cultural e sociocognitiva da metáfora  
From cognitive metaphor theory to a more dynamic, cultural and social-cognitive approach  
*Ulrike Agathe Schröder* ..... 39
- Gêneros primários e gêneros secundários no círculo de Bakhtin:  
implicações para a divulgação científica  
Primary and secondary speech genres in the Bakhtin Circle:  
implications to the scientific diffusion  
*Sheila Vieira de Camargo Grillo* ..... 57
- O discurso documental na História das Idéias Lingüísticas e o caso dos dicionários  
Documentation discourse in the History of Linguistic Ideas and the case of dictionaries  
*José Horta Nunes* ..... 81
- O exemplo como informação discreta e discriminante em dicionários  
semasiológicos de língua portuguesa  
The example as discrete and discriminate information in semasiological  
dictionaries of Portuguese  
*Virginia Sita Farias* ..... 101
- Análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do ensino  
fundamental  
Discursive analysis of the pedagogical knowledge and practices of the elementary school  
teachers  
*Filomena Elaine P. Assolini* ..... 123

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O jogo na aula de língua estrangeira: espaço aberto para a manifestação do eu Games in foreign language classes as an open room for the expression of self <i>Cecília Eller Rodrigues Nascimento</i> ..... 149</li> <li>▪ Marcas de subjetividade em enunciados ressoantes em português The expression of subjectivity in resonant utterances in Portuguese <i>Maria Elizabeth Fonseca Saraiva</i> ..... 157</li> <li>▪ Para uma interpretação condicional de construções temporais do português: contextos de uso Conditional interpretation of temporal constructions: contexts of use <i>Flávia Bezerra de Menezes Hirata-Vale</i> ..... 167</li> <li>▪ <i>Se não me engano</i> está se gramaticalizando? Is the construction <i>Se não me engano</i> grammaticalizing? <i>Táisa Peres de Oliveira</i> ..... 179</li> <li>▪ Manifestações sintáticas do princípio da iconicidade na fala e na escrita: uma análise funcionalista da realização morfológica de SNs na função sintática de sujeito e da frequência de ocorrência de orações Syntactic manifestations of the iconicity principle in oral and written language: a functional analysis of morphological coding of NPs working as syntactic subject and of frequency of clauses <i>Juliano Desiderato Antonio</i> ..... 195</li> <li>▪ Explicando as diferenças semânticas entre <i>ter que</i> e <i>deve</i>: uma proposta em semântica de mundos possíveis Explaining the semantic differences between <i>tem que</i> and <i>deve</i>: a possible world semantics approach <i>Roberta Pires de Oliveira</i> <i>Jaqueline Alves Scarduelli</i> ..... 215</li> </ul>	149
	157
	167
	179
	195
	215
ÍNDICE DE ASSUNTOS .....	235
<i>SUBJECT INDEX</i> .....	237
ÍNDICE DE AUTORES / <i>AUTHOR INDEX</i> .....	239

## **SAUSSURE E O DISCURSO: O CURSO DE LINGÜÍSTICA GERAL LIDO PELA ANÁLISE DO DISCURSO**

Carlos PIOVEZANI<sup>1</sup>

- **RESUMO:** Qual o lugar da Lingüística e, mais particularmente, de Saussure na constituição e nos desenvolvimentos da Análise do Discurso? Com vistas a refletir sobre a leitura que o grupo em torno de Michel Pêcheux fez do *Curso de Lingüística Geral*, não buscaremos responder sumariamente a essa questão, antes, tentaremos expor algumas de suas contingências e examinar certas respostas que a ela poderiam ser dadas, considerando as condições de sua emergência e as razões de sua formulação. No intuito de compreender certos aspectos da recepção de Saussure pela AD, recorreremos a princípios discursivos e a contribuições da Historiografia lingüística francesa.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Saussure; análise do discurso; historiografia lingüística.

### **As contingências de uma questão e outras questões**

O mote da reflexão que ora iniciamos é uma questão lançada em um dos Simpósios do *LV Seminário do GEL*, a saber: “A Análise do Discurso deixou Saussure sozinho com seu pensamento?”. Antes de formular uma ou algumas respostas possíveis para essa questão, vimo-nos impelidos a elaborar e a, eventualmente, responder outras interrogações: de que AD se trata, nesse caso? De que Saussure estamos falando? Em que consiste “deixar alguém sozinho com seu pensamento?” Existe realmente a possibilidade de solidão do pensamento? Acrescentemos, de imediato, que as diversas respostas a serem dadas à primeira questão dependerão daquelas que podem ser formuladas para responder a essas últimas.

Em face de um conjunto bastante heterogêneo de vertentes lingüísticas, ao qual se designa, por vezes, sem maiores precisões, Análise do Discurso, referimo-nos aqui especificamente aos estudos discursivos derivados dos trabalhos de

---

<sup>1</sup> FECILCAM – Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão – Departamento de Letras – 87303-100 – Campo Mourão – PR – Brasil. Endereço eletrônico: cpiovezani@terra.com.br

Michel Pêcheux e seu grupo. É sobre alguns aspectos das leituras que essa Análise do Discurso fez de Saussure que refletiremos em nosso trabalho. Já no que se refere a Saussure, em função do espaço, do tempo e do campo a serem considerados (respectivamente, o estruturalismo francês, as décadas de 1960/70 e a AD), estabelecemos uma correspondência relativamente arbitrária entre seu nome e o *Curso de Lingüística Geral*, em detrimento das atribuições exclusivas de novidade e verdade aos manuscritos saussurianos.

Para os iniciados no domínio da AD, a questão-título do Simpósio remete a um texto de Pêcheux (*Sur la (dé-) construction des théories linguistiques* [1982]), que, por seu turno, refere-se a uma conferência de Benveniste (*Saussure après un demi-siècle* [1963]), proferida em Genebra, por ocasião do quinquagésimo aniversário da morte de Saussure. Enquanto Benveniste afirma que Saussure foi o precursor da Lingüística moderna, de modo que todos os lingüistas que o sucedem devam-lhe algo (BENVENISTE, 1995, p.34), Pêcheux sustenta que os postulados saussurianos não foram devidamente respeitados e desenvolvidos pelas diversas correntes lingüísticas do século XX (PÊCHEUX, 1998, p.8 e seguintes). Antes de passarmos às considerações sobre as condições de possibilidade da questão “A AD deixou Saussure sozinho com seu pensamento?” e sobre as finalidades de sua formulação, tomemos o posicionamento de Benveniste e de Pêcheux em relação à obra de Saussure, com vistas a refletirmos acerca de certa faceta da história da Lingüística.

A despeito de algumas diferenças significativas, que derivam de suas distintas condições de produção, Benveniste e Pêcheux atribuem a Saussure a instauração dos “fundamentos” da Lingüística e do “corte epistemológico” efetivado em seu interior, apresentando uma versão endógena da história das ciências da linguagem e usufruindo as prerrogativas dessa versão. Ambos reivindicam o legado de Saussure e situam-se mais ou menos na ascendência de seu pensamento, mas advogam também a necessidade e a capacidade de ultrapassá-lo. Por um lado, conferem a Saussure a emergência da autonomia de um objeto e o advento da positividade científica de uma teoria e de um método; por outro, reclamam a necessidade de se focalizar aquilo que pretensamente teria sido excluído das considerações saussurianas, como a “subjetividade na linguagem” e a “ordem do discurso”. Mas a teoria enunciativa, de Benveniste, e a Análise do Discurso, de Pêcheux, não foram as únicas a adotar esse posicionamento ambivalente. A história da Lingüística dá-nos uma série de outros exemplos.

Entre as décadas de 1950 e 1970, surgiram campos e/ou conceitos no interior da ou em diálogo com a Lingüística: a *Discourse analysis*, de Harris, os *Speech acts*, de Austin, a *Sociolinguistics*, de Labov, a *Textlinguistik*, de Weinrich, a *Sémiotique*, de Greimas, a *Sémiologie*, de Barthes, a *Ethnography of*



*communication*, de Hymes, entre outros.<sup>2</sup> Cada um a seu modo, direta ou indiretamente, ao contar a própria história de seu surgimento ou ao anunciar a necessidade de sua emergência, tende a reconhecer algumas das contribuições, mas também a afirmar as falhas e lacunas de seus antecessores: Hymes, por exemplo, critica a noção de *competência lingüística*, de Chomsky, e propõe sua substituição pela de *competência comunicativa*. Contudo, parece ser Saussure, mais que Chomsky, o grande herói, mas também o maior vilão e a principal vítima dos ataques infligidos pelas lingüísticas da *fala*, do *texto* e do *discurso*. Se a opção pela *langue*, em detrimento da *parole*, foi amiúde concebida como a circunscrição necessária de um objeto para o estabelecimento de uma ciência autônoma, considerou-se, em contrapartida, que o *corte saussuriano* excluía as unidades transfrásticas, as variedades lingüísticas, o texto, as condições de produção, a história, o sujeito e o sentido (HAROCHE; HENRY; PÊCHEUX, 1971).

Observamos, freqüentemente, a gênese da teoria saussuriana ser reconstituída no interior da própria Lingüística, sob a forma de uma “descontinuidade” absoluta, instaurada na história desse campo: “Raramente concebemos seu engendramento, a partir de configurações de saberes exteriores à teoria da língua, de problemáticas insuspeitadas, de filiações surdas e, até mesmo, a partir dos silêncios do próprio Saussure.” (COURTINE, 2006, p.10). Por sua vez, o próprio Saussure, quando apresenta sua “visão geral da história da Lingüística”, afirma que a ciência dos fatos da língua havia passado por “três fases sucessivas antes de reconhecer seu verdadeiro e único objeto”. Era, portanto, já chegado o tempo de a Lingüística “delimitar-se e definir-se a si própria” (SAUSSURE, [1916] 2000, p.7 e 13).

Além da definição e da delimitação imperativas à Lingüística, Saussure anuncia a necessidade do advento de uma “semiologia”. Seu anúncio será conhecido e difundido pelo mesmo *Curso de lingüística geral* que servirá de fundamento para emergência da Lingüística Estrutural. Enquanto esta última conhecerá um rápido sucesso, já no final da década de 1920, no Leste Europeu, a semiologia terá de esperar por volta de meio século para ganhar contornos relativamente definidos, fosse ela designada “semiótica”, como nos trabalhos de Greimas, ou “semiologia”, como nos textos de Barthes. Se as tendências enunciativas, textuais, sociolingüísticas, pragmáticas e discursivas, diante das duas faces de Saussure, a do “pai fundador”, que amorosamente possibilitou a concepção da disciplina, e a do “pai censor”, que odiosamente interdito seu pleno desenvolvimento, tenderam a enfatizar as interdições e as exclusões saussurianas, a despeito do

---

<sup>2</sup> Esta relação de domínios e noções não se pretende exaustiva, não se preocupa em ser fiel a uma cronologia estrita nem tampouco atribui exclusivamente aos nomes próprios que os seguem sua paternidade individual. Para nos limitarmos a dois exemplos que inviabilizariam tanto a cronologia quanto a exclusividade precursora, poderíamos pensar numa certa “sociolingüística” (em Schuchardt, em Nikolai Marr e no Círculo de Bakhtin) ou numa espécie de “teoria da enunciação” *avant la lettre*, em Charles Bally e, novamente, em Bakhtin.

reconhecimento de suas conquistas científicas, a semiótica e a semiologia parecem ter realçado a fundação e a sua filiação a ela, embora tenham proposto diversas ampliações. Talvez, o contexto em que emergiram esses dois campos de estudo da linguagem estivesse propício à reivindicação da herança de Saussure, o que permitiria, inclusive, a ultrapassagem das fronteiras da Lingüística:

Se a semiologia concentra em si toda intensidade da referência a Saussure (e sua ambivalência...), isso não é por acaso, mas justamente em razão da via pela qual seguiu a padronização do saussuriano, a partir dos anos 50. Quando a recepção de Saussure acabou-se, aquela que havia começado com as resenhas do CLG e que se estendeu, de maneira problemática, na obra de lingüistas isolados ou no trabalho de lingüistas reunidos, em função de interesses que ultrapassavam amplamente a pessoa e a obra do sábio genebrino, abriu-se então um espaço livre para uma 're'-descoberta de Saussure, além das fronteiras da disciplina e por meio de certo número de personalidades que se revezavam nessa função, particular e naturalmente, sensíveis à tematização do "semiológico". (CHISS; PUECH, 1999, p.62)<sup>3</sup>

De acordo com essa hipótese, a reclamação do legado e a inscrição na ascendência de Saussure, mas também na de Hjelmslev,<sup>4</sup> nada têm de essencialmente pejorativas. Desde as primeiras reações ao CLG, uma série de *topoi* será estabelecida e algumas de suas passagens rapidamente se tornarão clássicas e quase obrigatórias, bastando que se comentasse sua profundidade, alcance e interesse, para que já se começasse a reproduzir uma rememoração legitimante. Do mesmo modo como são constitutivos da produção científica os condicionamentos sociais e institucionais, também o são as filiações teóricas e a formação de uma memória e de um horizonte disciplinar. Trata-se aqui de um duplo movimento discursivo dos campos de saber que promove tanto a tomada de consciência de si e sua auto-representação quanto sua própria constituição, mediante um trabalho de memória, cujas ambivalências não são contingentes,

<sup>3</sup> Si la sémiologie concentre ainsi sur elle toute l'intensité de la référence à Saussure (et son ambivalence...), ce n'est pas par hasard, mais bien en raison de la voie qu'a prise la paradigmatization du saussurisme à partir des années 50. Lorsque s'est achevée la réception de Saussure, celle qui avait commencé dans les comptes-rendus du C.L.G. et qui s'était poursuivie, de manière problématique dans l'oeuvre de linguistes isolés ou dans celle de linguistes coalisés en fonction d'intérêts qui dépassaient largement la personne et l'oeuvre du savant genevois, la place devenait libre alors pour une 're'-découverte de Saussure au-delà des frontières de la discipline et à travers un certain nombre de personnalités-relais particulièrement et naturellement sensibles à la thématization saussurienne du "sémiologique" (CHISS; PUECH, 1999, p.62).

<sup>4</sup> Considerando a herança saussuriana na semiótica derivada de Greimas, Cortina e Marchezan esclarecem que, apesar de seguir e aprofundar muitos dos princípios de Saussure, a semiótica não reivindica uma filiação exclusiva e direta do pensamento saussuriano nem tampouco se resume a uma sua mera repetição: "A semiótica tem, assim, suas preocupações já situadas no *Curso de Lingüística Geral*, embora seus procedimentos metodológicos não constituam uma transposição do modelo saussuriano do signo lingüístico, uma vez que consideram não os sistemas de signos, mas os processos de significação; para tanto, já na sua trajetória inicial, com Semântica estrutural, a semiótica acompanha as propostas de Hjelmslev" (2004, p.396).

mas necessárias. O pensamento de Saussure constituiu para a Lingüística e, posteriormente, para algumas Ciências humanas, a partir da segunda metade do século XX, um campo e uma perspectiva de pesquisa, de um lado, e um “domínio de memória” e um objeto de saber a ser transmitido e transformado, de outro (CHISS; PUECH, 1999).

Quase totalmente alheia à cronologia, a memória faz lembrar e esquecer, a depender de contingências que lhe são exteriores e de interesses que lhe são intrínsecos. Assim, o presente não herda o passado, mas o constrói à sua maneira. Na história da Lingüística, a obra de Saussure não escapou dessas vicissitudes; antes, ela ressurge por várias razões. Cabe-nos começar a refletir sobre esse seu ressurgimento.

### **Causas e fins da questão**

Aqui, discorreremos, inicialmente, sobre a irrupção e a produtividade da questão-título do Simpósio e, em seguida, aventaremos algumas respostas possíveis a essa questão, de modo que as perguntas acerca da natureza e da possibilidade de se estar “sozinho com seu pensamento” serão respondidas, ora de maneira mais direta, ora de modo oblíquo, no desenvolvimento de nosso texto. Por essa razão, depois de termos proposto uma restituição da complexidade da questão que nos incita a refletir sobre as interpretações da obra de Saussure realizadas pela AD, passamos agora a avançar uma hipótese sobre as condições de emergência dessa questão e a tentar apresentar uma razão que justifique sua formulação. Em suma, propomo-nos a responder rápida e provisoriamente as seguintes questões: por que e para que empreendemos um recuo histórico que visa a apresentar certas eventualidades das leituras e das apropriações que a AD fez do pensamento saussuriano?

Fazer história da AD, da Lingüística ou, ainda, dos saberes em geral poderia ser fácil e rapidamente concebido como um gesto que segue o próprio esgotamento do domínio científico que se torna objeto de uma análise histórica. Esse não parece ser o caso da AD pecheutiana, praticada no Brasil, tendo em vista sua progressiva difusão e seu constante desenvolvimento; fato, aliás, que, em certas circunstâncias, provoca também sua banalização. Não se trata, aqui, de formular a referida questão-título para respondê-la, repetindo a versão da história apresentada por um de seus principais protagonistas, mas de tomar essa versão como objeto de reflexão; isto é, ao invés de reiterarmos as interpretações que Pêcheux fez da obra de Saussure, buscamos situar essas interpretações no contexto em que elas foram produzidas.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Nesse sentido, nosso trabalho incorpora uma série de contribuições da Historiografia lingüística francesa (CHISS; PUECH, 1997, 1999; NORMAND, 2000, entre outros) e reitera questões e hipóteses elaboradas por Cruz (2005) sobre a recepção do pensamento saussuriano realizada pela AD francesa.

Sob a égide do princípio de Nietzsche ([1874] 2003), segundo o qual a história deve estar a serviço da vida, nossa investida sobre um passado recente da AD tenta afastar não somente a apologia contemplativa de uma “história monumental”, e o conservadorismo apassivador de uma “história antiquária”, mas também a rebeldia sem causa de uma “história crítica”. Em outros termos, o enfoque histórico sobre certo aspecto da constituição e dos desenvolvimentos da AD justifica-se, na medida em que ele possibilita i) o reconhecimento do que fora feito, com vistas a identificarmos o que ainda há por fazer; ii) a lembrança de nossas filiações, no intuito de não cedermos à sedução das novidades e aos perigos da lassidão; e iii) o desembaraço das dívidas da pesada hereditariedade, a fim de que possamos ultrapassar alguns limites que já não são mais os nossos. cremos que, ao proceder desse modo, a história estará a serviço da vida do campo de saber no interior do qual nos inscrevemos e para o qual, inclusive, a história sempre foi (ou deveria ter sido) uma instância incontornável.

Se há alguma pertinência epistemológica da questão, ela não esclarece suficientemente, porém, as condições de possibilidade de seu advento. A partir da publicação das *Sources manuscrites du Cours de Linguistique Générale de Ferdinand de Saussure*, de Robert Godel, em 1957, e de edições críticas do *Curso*, que datam da década de 1970 (como a de Tullio de Mauro,<sup>6</sup> por exemplo), vimos surgir e se fomentar um conjunto de pesquisas filológicas, cujo principal representante parece ser atualmente Simon Bouquet e cuja orientação caracteriza-se por um “retorno a Saussure”, visando a revelar seu verdadeiro pensamento, supostamente contido de modo exclusivo em seus manuscritos.

Em que pesem alguns excessos puristas dessa visada filológica, entre os quais destacamos, por exemplo, uma insistente desconsideração das repercussões e do valor estimulante do CLG para a Linguística e para as Ciências humanas, particularmente no interior do movimento estruturalista francês, da segunda metade do século XX, reconhece-se nela o desempenho de um importante papel: “Incontestavelmente, esse retorno às fontes manuscritas nuança uma interpretação demasiadamente radical das dicotomias saussurianas” (PUECH, 2005, p.97). Acreditamos que, em consonância com a inclinação da AD às reflexões epistemológicas, a emergência dos atuais debates sobre a obra de Saussure tenha contribuído decisivamente para que historiadores da Linguística e analistas do discurso começassem a refletir sobre as relações entre Saussure e a AD.

No contexto francês, a repercussão da “Note sur le discours”, publicada em *As palavras sob as palavras* (STAROBINSKI, [1971] 1974) e republicada nos *Écrits de linguistique générale* (SAUSSURE, 2002), tem sido intensa e promovido desde

---

<sup>6</sup> Ver Saussure (1995), em nossas referências bibliográficas.

ajustes necessários até anacronismos dispensáveis. Considerando a extensão e a fecundidade dos estudos discursivos no Brasil, não podemos permanecer indiferentes a esse debate. Dessas circunstâncias, derivam a possibilidade e o interesse da questão, aqui, insistentemente repetida, “AAD deixou Saussure sozinho com seu pensamento?”, e das diferentes respostas que podem ser dadas a ela.

### **Algumas possíveis respostas**

Uma vez que já fizemos alguns breves comentários sobre o advento e a pertinência das discussões em torno das relações entre Saussure e a AD, na história recente da Lingüística, cabe-nos, por ora, retomar a questão central de nosso trabalho e apresentar algumas de suas possíveis respostas, considerando as determinações das variáveis, às quais nos referimos acima. Se as respostas podem variar, portanto, conforme focalizemos essa ou aquela AD e/ou esse ou aquele Saussure, *a fortiori*, elas variarão de acordo com quem as produza e com o que se entende por abandono à solidão do pensamento. Assim, à questão “a AD deixou Saussure sozinho com seu pensamento?”, poder-se-ia responder “sim” e/ou “não”, segundo a pertença a certo campo de saber ou a um determinado grupo institucional, por exemplo. *Grosso modo*, talvez pudéssemos conjecturar, ao menos, três diferentes respostas:

- a) para **alguns analistas do discurso**, a resposta poderia ser “não”. Para justificar sua negativa, esses analistas diriam: “Desde os manifestos fundadores da AD, no final da década de 1960 e início da de 1970, até seus últimos trabalhos, Saussure sempre foi uma presença constante nos textos de Michel Pêcheux e seu grupo” ou “A AD sempre se debruçou, na esteira de Saussure, sobre a ordem da língua”. Esses mesmos ou ainda outros analistas poderiam também responder “sim”, caso entendessem que “deixar alguém sozinho” significa ultrapassar suas contradições, “mudar de terreno” e constituir teoria, método e objeto científico, conforme Pêcheux anunciava ter feito em relação a Saussure. Conhecemos a fórmula repisada: “Saussure excluiu o sujeito, a história e o sentido...”;
- b) por razões distintas, **alguns partidários de certas correntes lingüísticas e de uma determinada vertente filológica do saussurianismo** (BOUQUET, [1997] 2000) responderiam “sim”. Enquanto os primeiros contentar-se-iam em reproduzir certos lugares-comuns, tais como “a AD não tem uma teoria lingüística”, “a AD só trabalha com a ideologia”, “Para a AD tudo é ideológico e o sujeito é assujeitado” etc., os últimos afirmariam que a AD deteve-se apenas no CLG, praticamente desconhecendo o “verdadeiro Saussure” das fontes manuscritas;

- c) já a **Historiografia lingüística francesa** poderia responder “sim” e “não”. “Sim”, pelo fato de que a AD teria desconsiderado alguns aspectos fundamentais do CLG e cobrado de Saussure o que não era próprio de seu tempo, ignorando, por extensão, que no *Curso* há uma determinada concepção de história, de sujeito, de sentido etc. Mas a resposta dessa mesma historiografia também poderia ser “não”, visto que ela reconhece que, para a AD, Saussure representa um “corte epistemológico” e a Lingüística consiste em um de seus pilares.

Se a sugestão dessas possibilidades de resposta à nossa questão parece começar a lançar alguma luz sobre os reveses que aqui estão em jogo, pensamos ser ainda necessário examiná-las mais de perto para que possamos compreendê-las um pouco melhor. Não nos propomos a dar cabo dessa tarefa aqui; antes, limitar-nos-emos a tentar contextualizar as respostas dadas pelos analistas do discurso, valendo-nos para tanto de contribuições oriundas da Historiografia lingüística.

### **Para começar a entender as respostas**

Conforme já adiantamos, as diferentes respostas derivam, evidentemente, das distintas posições dos enunciadores que, por seu turno, são distintos leitores de Saussure. As respostas reunidas em “a” e “b” são leituras de diferentes textos do pensamento saussuriano, inscritas em momentos distintos: respectivamente, o CLG, durante os anos 60/70, e as fontes manuscritas, nos anos 90 – ainda que a publicação das *fontes manuscritas do CLG*, organizadas por Godel, seja de 1957. Já as respostas agrupadas em “c” consistem, ao mesmo tempo, em uma leitura da obra de Saussure e em uma leitura das leituras dessa obra. Pelo viés historiográfico, busca-se analisar a especificidade da recepção francesa do pensamento saussuriano, no interior de um campo em que a Lingüística desempenhou um papel fundamental, durante um período de efervescência teórica, cultural e política. Por isso, cremos que a Historiografia lingüística pode iluminar alguns pontos que poderiam permanecer demasiadamente obscuros, caso nos apegássemos demais às versões da história da relação entre Saussure e a AD relatadas por seus protagonistas ou por seus detratores.

É justamente a Historiografia lingüística, na figura de Puech (2005), que não nos deixa esquecer que a emergência da noção de “discurso” e o advento da própria AD, na França, ocorrem num momento em que se realizava a “terceira recepção” do CLG, em solo francês. O fato de que a AD tenha surgido nesse contexto contribuiu decisivamente para promover a leitura que Pêcheux fez da obra saussuriana, quando da concepção dos primeiros textos da AD. Retomemos,

rapidamente, as quatro diferentes fases da recepção do pensamento de Saussure, na França (PUECH, 2005), no intuito de compreender alguns aspectos dessa leitura:

- A primeira recepção ocorreu já no momento da publicação do *Curso*. Com efeito, a obra não despertou grande interesse e foi considerada, pela maioria dos lingüistas, demasiadamente especulativa e abstrata, em comparação com o rigor do *Mémoire sur le système des voyelles en indo-européen*. Meillet e Vendryès, entre outros, reprovaram Saussure (e não os editores do CLG, visto que, até a descoberta e a publicação das “fontes manuscritas”, praticamente não se questionava a autoria do *Curso*) pela desconsideração do caráter empírico da língua e, por extensão, da co-variação entre língua e sociedade.
- Já a segunda recepção desenvolveu-se, durante o período entre as duas Grandes Guerras, junto a alguns poucos lingüistas franceses – Brunot, Damourette, Pichon e Gillaume – e não provocou maiores repercussões. Em contrapartida, no Leste Europeu, desde os anos 20, fora dos dois grandes centros de estudos lingüísticos da época, a Alemanha e a França, o CLG, em conjunto com os Manifestos do Círculo lingüístico de Praga, tornou-se “um texto estratégico para a ‘periferia’ em sua conquista das instituições centrais”; sabemos, contudo, que “os pontos de contato com a França nessa difusão das idéias saussurianas serão feitas somente por alguns indivíduos isolados” (PUECH, 2005, p.96).
- Depois do final da Segunda Guerra Mundial, acontece a terceira recepção. O pensamento de Saussure extrapola o domínio relativamente restrito dos círculos lingüísticos. O CLG torna-se, na França, principalmente a partir da década de 1950, uma leitura fundamental não apenas para os lingüistas, mas também para os antropólogos, sociólogos, críticos literários, filósofos, psicanalistas etc. Somente depois de aproximadamente 40 anos de sua publicação é que o CLG se tornaria uma obra amplamente lida (leitura, aliás, freqüentemente intermediada, sobretudo pelas interpretações de Jakobson e de Hjelmslev) no contexto francês.
- A quarta recepção dá-se com a descoberta e publicação das fontes manuscritas. Conforme mencionamos, a partir dos manuscritos e das edições críticas do CLG, iniciou-se na França, desde os anos 90, um conjunto de trabalhos filológicos que se debruça, principalmente, nos textos saussurianos acerca das lendas germânicas e dos anagramas da poesia latina e cujos fins consistem basicamente no retorno a Saussure, visando a, enfim, revelar o seu verdadeiro pensamento.

Se o esboço dessas diferentes fases da recepção do CLG peca por uma demasiada simplificação,<sup>7</sup> ele tem o mérito de encetar questões sobre o caráter compósito da circulação e da apropriação do pensamento de Saussure na França:

Essas quatro fases muito esquematicamente definidas somente visam a sublinhar a complexidade da recepção de Saussure na França. Apesar dos quase dez anos de ensino de Saussure em Paris, apesar da grande influência que ele exerceu sobre seus ouvintes na École Pratique des Hautes Études (de 1882 a 1889), as idéias do *Curso* a) permaneceram durante muito tempo marginalizadas, b) conheceram o retorno de um interesse sobre elas apenas muito tardiamente (depois da Segunda Guerra Mundial e no contexto do estruturalismo 'generalizado', em que elas foram 'ampliadas' e tornaram-se conhecidas por meio de vários porta-vozes), e c) enfim, apenas suscitaram muito tardiamente uma investigação sobre o 'verdadeiro pensamento' de Saussure, mediante os diferentes manuscritos disponíveis. (PUECH, 2005, p.97)<sup>8</sup>

A concepção da "ordem do discurso" e o empreendimento de uma Análise do Discurso, durante os anos 60/70 na França, estabelecem um diálogo complexo com Saussure e com o estruturalismo, sem que lingüistas ou analistas do discurso tenham freqüentemente se preocupado em estabelecer (ou mesmo percebido) as diferenças entre o pensamento saussuriano e o projeto estruturalista. No caso da emergência da AD francesa, trata-se, conforme anunciam seus arautos, ao mesmo tempo, de uma continuidade reativa e legitimadora e de uma vontade de recusa e ultrapassagem, na forma de uma transposição além do domínio estrito da língua e de uma extensão em direção à história e ao sujeito do discurso.

Considerando essa interpretação que a AD fez de Saussure, percebemos que as leituras da obra saussuriana apresentam-se como um viés interessante, por meio do qual podemos tentar compreender alguns desenvolvimentos históricos das ciências da linguagem de nossos dias. Desse modo, torna-se possível apreender alguns fatores e fenômenos relativos às identidades e

<sup>7</sup> Com o objetivo de ilustrar a complexidade da circulação e da recepção da obra de Saussure, mencionamos um único exemplo: a heterogeneidade das interpretações do CLG realizadas pelos pensadores russos, na década de 1920. Enquanto os membros do Círculo Lingüístico de Moscou (entre os quais se encontravam Spet, Jakobson e Tynianov) acolheram favoravelmente o pensamento saussuriano, os componentes do Grupo de São Petersburgo (Bakhtin, Volochinov, Jakubinski, entre outros) refutaram-no, alegando seu descaso para com a dimensão social das interações lingüísticas (AGEEVA, 2007).

<sup>8</sup> Ces quatre phases trop schématiquement dégagées ici visent seulement à souligner la complexité de la réception de Saussure en France. Malgré les presque dix années de d'enseignement de Saussure à Paris, malgré l'influence très forte qu'il a exercée sur ses auditeurs à l'École Pratique des Hautes Etudes (de 1882 à 1889), les idées du *Cours* a) sont restées longtemps marginalisées, b) n'ont connu un regain d'intérêt que très tardivement (après la seconde guerre mondiale et dans le contexte du 'structuralisme généralisé' où elles ont été 'amplifiées' et connues par de multiples truchements), c) et enfin n'ont donné lieu que très tardivement à une enquête sur la "vraie pensée" de Saussure à travers les différents manuscrits disponibles. (PUECH, 2005, p.97)



diferenças instauradas no movimento estruturalista francês da década de 1960, no interior do qual surgiu a AD. No que concerne às identidades, ou seja, às representações comuns desse estruturalismo acerca do pensamento de Saussure, tendem a se destacar o reconhecimento do “corte epistemológico” e a fundação da Lingüística moderna, por um lado, e a identificação, recusa e proposta de superação das “exclusões” saussurianas, por outro. Possivelmente, uma das razões dessas representações seja a “leitura filtrada”, que se realizou naquele momento, por intermédio da qual as célebres dicotomias do *Curso* foram expostas e enrijecidas.

Segundo Chiss e Puech (1997), aventamos ainda um outro fator para que isso tenha ocorrido. É praticamente um consenso que durante os anos de 1960, no estruturalismo francês, viveu-se o apogeu da Lingüística: ela teria sido a “ciência piloto” entre as Ciências humanas e oferecido para essas últimas um modelo de cientificidade. Assim, toma-se freqüentemente como dado o que, de fato, poderia ser problematizado. Pensamos ser possível, diferentemente dessa interpretação amiúde admitida, segundo a qual se considera esse período como o “império da Lingüística”, conceber esse momento como o “reino da interdisciplinaridade”, uma vez que suas abordagens constantemente conjugavam os saberes: Antropologia e Lingüística, História e Lingüística, Sociologia e Lingüística, Psicanálise e Lingüística etc. Reside, aqui, aliás, um paradoxo: essa conjunção de saberes apóia-se numa obra, a saber, o CLG, que fora produzida, visando essencialmente à autonomia disciplinar da Lingüística. Parece-nos ter sido a partir dessa configuração interdisciplinar que, por razões conceituais, ideológicas e institucionais, reiteraram-se as supostas exclusões do CLG.

Já no que respeita às diferenças forjadas e desenvolvidas no seio do estruturalismo francês, é preciso considerar que elas derivam da própria heterogeneidade desse movimento intelectual, tornando problemática sua própria designação no singular. Entre os anos de 1950 até 1970, surgiram diferentes estruturalismos: um “estruturalismo científico”, cujos principais representantes seriam Lévi-Strauss, Greimas e Lacan; um “estruturalismo semiológico”, com Barthes, Kristeva, Todorov e Serres, por exemplo; e um “estruturalismo historicizado”, em que se enquadrariam Althusser, Bourdieu e Foucault, entre outros (DOSSE, [1991] 1993, p.16-17). Mas, às diferenças entre esses grupos, poderíamos somar os distintos projetos que se abrigavam em seu interior e, ainda, as singularidades individuais que esses grupos comportavam. Apesar de algumas invariâncias, Saussure não foi lido do mesmo modo pelos distintos estruturalismos e pelos diversos estruturalistas, nem tampouco teve a mesma importância na fundamentação de suas diferentes abordagens.

Com vistas a encerrarmos provisoriamente nossa reflexão, limitar-nos-emos a um rápido comentário referente a dois pensadores incontornáveis na Análise

do Discurso, quais sejam, Pêcheux e Foucault. Na esteira de Cruz (2005), diríamos que, por diversas razões, enquanto a obra de Saussure é essencial ao projeto de Pêcheux, para Foucault ela parece ser predominantemente contingente. Se nos restringirmos a Pêcheux, observaremos que, nas reformulações da AD empreendidas por ele e pelo grupo ao seu redor, do final dos anos 60 até o início da década de 1980, a leitura que se fez de Saussure alterou-se sensivelmente: em seus primeiros textos, Pêcheux lia o CLG e enfatizava a necessidade de superar as insuficiências em torno da noção de “fala”; já nos últimos, ele refere-se também às fontes manuscritas e sublinha a necessidade de se debruçar sobre a “ordem da língua”. A história dessas diferentes leituras já está sendo feita por outrem e alhures. Por ora, resta-nos esperar pela publicação de seus resultados.

## Agradecimentos

Expresso aqui meus agradecimentos a Marcio Alexandre Cruz, fino conhecedor da Historiografia lingüística e da presença da obra de Saussure na constituição e desenvolvimentos da Análise do Discurso. Meu texto deve muito às nossas discussões e à leitura de seu trabalho.

PIOVEZANI, C. Saussure and the discourse: *Course in General Linguistics* read by Discourse Analysis. *Alfa*, São Paulo, v.52, n.1, p.7-20, 2008.

- *ABSTRACT: Which is the place of Linguistics, or more specifically, which is Saussure's place in the formation of the Discourse Analysis (AD) as well as in its development? Before giving a brief answer to that question, and having in mind the readings by Michel Pêcheux's group about the Course in General Linguistics, we will show some of its contingencies and then some possible responses for it. We will also consider the emergency of this matter and the reasons of its formulation. In an attempt to understand some aspects of Saussure's reception by the AD, we will use discursive values and the contributions of the French linguistic historiography.*
- *KEYWORDS: Saussure; Discourse Analysis; Linguistics historiography.*

## Referências

AGEEVA, I. La théorie de Saussure à travers sa réception dans les années 1920-30 en Russie. Comunicação apresentada *Colloque International Révolutions Saussuriennes*. Université de Genève, Genebra, 2007. Manuscrito.

BENVENISTE, E. Saussure após meio século. In: BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral*. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Néri. 4. ed. Campinas: Pontes : Ed. da UNICAMP, 1995. v. 1, p.34-49..

BOUQUET, S. *Introdução à leitura de Saussure*. Tradução de Carlos A. L. Salum e Ana Lúcia Franco. São Paulo: Cultrix, 2000.

CHISS, J.-L.; PUECH, C. *Fondations de la linguistique: études d'histoire et d'épistémologie*. Bruxelles: Ducolot, 1997.

\_\_\_\_\_. *Le langage et ses disciplines. (XIXe-XXe siècles)*. Bruxelles: Ducolot, 1999.

CORTINA, A.; MARCHEZAN, R. F. C. Teoria Semiótica: a questão do sentido. In: BENTES, A. C.; MUSSALIN, F. (Org.). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3, p.393-438.

COURTINE, J.-J. Saussure chez les spirites: à la recherche de l'inconscient linguistique. Conferência (*Ciclo de palestras* do PPG em Lingüística da UFSCar). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Manuscrito.

CRUZ, M. A. *L'école française d'analyse de discours et le saussurisme: rupture ou continuité?* 2005. 147 f. Mémoire (DEA de Sciences du langage) – Université de Paris III/ Sorbonne Nouvelle, Paris, 2005.

DOSSE, F. *História do estruturalismo*. O campo do signo. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Ensaio; Campinas: Ed. da Unicamp, 1993. v. 1.

GODEL, R. *Les sources manuscrites du Cours de Linguistique Générale de Ferdinand de Saussure*. Genebra: Droz, 1957.

HAROCHE, C.; HENRY, P.; PÊCHEUX, M. La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours. *Langages*, Paris, n.24, p.93-106, 1971.

NIETZSCHE, F. *Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida*. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

NORMAND, C. *Saussure*. Paris: Belles Lettres, 2000.

PÊCHEUX, M. Sobre a desconstrução das teorias lingüísticas. *Língua e instrumentos lingüísticos*, Campinas, n. 4/5, p.7-32, 1998.

PUECH, C. L'émergence de la notion de 'discours' en France et les destins du saussurisme. *Langages*, Paris, n. 159, p.93-110, 2005.

SAUSSURE, F. de. *Cours de linguistique générale*. Édition critique préparée par Tullio de Mauro. Paris: Payot, 1995.

SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. Tradução de Antônio Chelini et al. 22. ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

SAUSSURE, F. de. *Écrits de linguistique générale*. Texto editado por Simon Bouquet e Rudolf Engler. Paris: Gallimard, 2002.

STAROBINSKI, J. *As palavras sob as palavras: os anagramas de Ferdinand de Saussure*. Tradução de Carlos Vogt. São Paulo: Perspectiva, 1974.

Recebido em outubro de 2007

Aprovado em março de 2008

## POR UMA RETÓRICA DO DISCURSO: ARGUMENTAÇÃO TÉCNICA, EMOTIVA E REPRESENTACIONAL

Ivo José DITTRICH<sup>1</sup>

- RESUMO: O ponto de partida do presente artigo é o de que a retórica do discurso resulta da ação integrada e complementar entre argumentos de ordem técnica, emotiva e representacional. Dependendo do interlocutor e dos objetivos do discurso, predomina um ou outro. A partir desses princípios, pode-se dizer que, dependendo da argumentação predominante, tem-se discursos com uma retórica mais técnica, mais emotiva ou mais representacional. Enquanto a argumentação técnica racionaliza o discurso, a emotiva lhe confere sensibilização e a representacional, credibilidade. Uma Teoria da Argumentação deveria situar, portanto, seus fundamentos teóricos e metodológicos na correlação entre esses diferentes aspectos da argumentação, principalmente quando se trata de analisar discursos do ponto de vista retórico.
- PALAVRAS-CHAVE: Retórica; argumento; racionalização; emoção; representação.

### Introdução

Historicamente, a humanidade tem-se ocupado do efeito das palavras sobre a natureza e o espírito humanos, o que não faz estranhar que se desenvolvesse a arte do discurso a fim de interferir sobre as suas crenças e atitudes. Já na Antiga Grécia, num período anterior a Platão e Aristóteles, filósofos como Córax, Tísias e Isócrates, além dos sofistas e do próprio Homero, dedicam-se a refletir sobre a potencialidade persuasiva dos discursos, descrevendo sua funcionalidade e sua possibilidade de interferência sobre quem os ouvia. Observando e analisando a prática dos discursos proferidos nos tribunais ou em praça pública, desenvolveram os primeiros conceitos teóricos relativos à persuasão por meio da linguagem verbal: *polytropia* – adequação do discurso ao interlocutor – e *psicagogia* – poder encantador das palavras –, por exemplo.

---

<sup>1</sup> UNIOESTE – Campus de Foz do Iguaçu – Centro de Educação e Letras – 85870-650 – Foz do Iguaçu – PR – Brasil. Endereço eletrônico: dtrch@unioeste.br

De acordo com Rohden (1997), a partir da crítica destes pensadores e da sistematização dos conhecimentos até então produzidos, Aristóteles desenvolve suas próprias reflexões, organizando um sistema retórico que, ainda hoje, é referência para os estudos sobre retórica e argumentação. Pode-se dizer que em duas obras principais ele discute e sistematiza os fundamentos da persuasão no discurso: nos *Tópicos* (1973), descreve a natureza e a origem dos diferentes argumentos com o fim de qualificar o raciocínio dialético tão rigorosamente quanto o analítico, característico das ciências formais; na *Arte Retórica* (2002) estabelece uma teoria do discurso voltada para o exercício da argumentação: a Retórica é a faculdade de ver, teoricamente, aquilo que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão. Elabora, portanto, uma teoria sobre a arte de persuadir: descreve, teórica e metodologicamente, como o discurso organiza seu potencial persuasivo ou, mais especificamente, como o orador aciona, lingüística e discursivamente, estratégias técnicas, emotivas e representacionais a fim de influenciar o interlocutor, tanto em suas crenças quanto em seus desejos, vontades e ações.

Com base nesses princípios, pretende-se desenvolver algumas reflexões sobre a retórica do discurso a partir de sua configuração argumentativa. Quando o objetivo do orador é convencer (ou persuadir) por meio do discurso, utiliza-se dos argumentos técnicos para falar à razão, da organização discursiva e da expressividade das palavras para aguçar a sensibilidade do auditório, despertando-lhe o interesse e mantendo sua atenção, de um jogo de representações para impressioná-lo positivamente, apresentando-se como alguém passível de credibilidade e com legitimidade para propor sua opinião. Embora seja plausível aceitar que a argumentação emotiva e representacional apenas subsidie a maior ou menor aceitação dos argumentos técnicos, parece pertinente admitir que, em determinados discursos, aquela se sobreponha a estes. Assim, a potencialidade argumentativa do discurso resultaria de sua qualidade racionalizadora – capacidade de organizar os raciocínios de natureza técnica, objetiva, intelectual –, vinculada à teoria da argumentação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996); da sua qualidade emotiva – capacidade de organizar o discurso para ativar a sensibilidade do interlocutor, que deriva das emoções –, vinculada a uma teoria estética da comunicação (PARRET, 1997); da sua qualidade representacional – capacidade para constituir uma imagem de legitimidade e de credibilidade do orador perante o auditório –, vinculada a uma teoria do *ethos* (AMOSSY, 2005). Assim, enquanto a primeira está centrada no discurso, a segunda está focada no auditório e a última, no orador.

Como ato comunicacional, a argumentação pode ser entendida como a interlocução por meio da qual o orador, partidário de uma opinião, pretende fazê-la chegar ao auditório, objetivando conquistar-lhe a adesão. À Retórica, como Teoria da Argumentação, cabe descrever esse processo, apontando a

natureza dos diferentes aspectos envolvidos e sua possível sobreposição ou encadeamento. Como se trata de um processo comunicativo em que o orador tenciona obter a adesão de um auditório para a opinião que lhe apresenta, atua simultaneamente em três frentes: por meio dos argumentos técnicos, procura mostrar que se trata de uma opinião tecnicamente (cognitivamente) verossímil, sustentável; por meio dos argumentos emotivos, apoiando-se em recursos da expressão, objetiva sensibilizar o auditório para angariar seu interesse, procurando mostrar que se trata de uma opinião viável, boa e útil; por meio da argumentação representacional, objetiva constituir seu credenciamento, apresentando-se com legitimidade e com capacidade para emitir a opinião em causa.

No primeiro caso, racionaliza sua tese, apoiando-se em preceitos de ordem técnica, para fazer com que o auditório entenda a opinião e as justificativas em que se assenta: não se trata somente do conteúdo dos argumentos (conhecer); também de como se relacionam para gerar uma conclusão plausível (entender); no segundo, em preceitos de ordem emotiva, mostrando-lhe as razões que a tornam boa, por que vale a pena assumi-la, afinal, o que o auditório pode ganhar, adotando-a; no terceiro, em um *ethos* prévio – institucional ou pessoal – e na constituição de um *ethos* discursivo para conquistar a confiança do interlocutor. Na racionalização (fundamentação) técnica, as justificativas são de natureza cognitiva, lógica; na afetiva, de ordem passional; na representacional, de natureza ética: o discurso, afinal, não pretende ser apenas consistente; além de motivador, pretende ser legítimo. Assim, para que todas estas razões influenciem o auditório, é preciso que este lhes preste alguma atenção e, assim, o estilo, o léxico, a gramaticalidade e a textualidade atuam conjuntamente para atingir o auditório em sua racionalidade, sensibilidade e confiabilidade. Pode-se dizer que a emoção como argumento correlaciona e integra a racionalização técnica com a legitimidade. É da ordem do prazer, mas também do criar.

Pode-se acrescentar, ainda, que a dimensão técnica é da ordem do conhecer e do entender; a emotiva, do sensibilizar e do atrair; a representacional, do crer e do legitimar. A relação entre o orador e o esquema argumentativo é da ordem da racionalização; entre o argumento e o auditório, da afetividade; entre o orador e o auditório, da legitimidade. Assim, a argumentação técnica responde à questão: por que a opinião é verossímil?; a emotiva, por que merece ser adotada?; a ética, por que merece confiança?. As três instâncias argumentativas atuam conjunta e complementarmente: não resolve organizar tecnicamente a opinião de forma a torná-la razoável, se o auditório não souber para que serve, por que é boa ou o que poderá ganhar em caso de adotá-la; também não resolve “embalar” a opinião em um discurso bonito, com palavras “encantadoras”, se o conteúdo e a lógica dos argumentos não for coerente; da mesma forma, pouco resolve dizer por que a opinião merece ser considerada e aceita, se as justificativas em

que se apóia não são consistentes ou se o caráter do orador depõe contrariamente à opinião que defende. Trata-se, portanto, de compreender a argumentação integrada em toda a dinâmica retórica e o argumento como todo e qualquer recurso discursivo que contribui para promover ou ampliar a adesão do auditório à opinião que lhe está sendo proposta.

### **Argumentação: entre a racionalização, a emoção e a representação**

De acordo com Abreu (2002), a arte de argumentar pressupõe convencer pela razão e persuadir pela emoção. À primeira vista, parece uma alternativa interessante. A proposta, entretanto, ainda parece amparar-se nos princípios racionalistas (iluministas), separando o homem em duas entidades distintas – uma racional e outra afetiva. Mesmo que o verbo persuadir se inscreva no sentido da raiz latina *suav*, o que significaria conquistar a adesão do interlocutor de maneira suave, sem fórmulas dedutivas, e que o sentido de convencer se articule em torno de *vencer com* – portanto, uma vitória conjunta entre orador e auditório –, não parece uma saída interessante: por um lado, o sentido de convencer circula no campo do necessário e da demonstração, próximo, portanto, às ciências naturais e, por outro, restringir o sentido de persuadir ao emocional implicaria assinalar que não passaria de seduzir, “engambelar” e, até mesmo, ludibriar. O autor parece querer promover uma cisão teórica e metodológica no interior da linguagem, simultaneamente técnica, emotiva e representacional: seria difícil negar que uma argumentação tecnicamente consistente não poderia emocionar ou, então, que uma expressão mais sensibilizadora não poderia ser racionalmente explicitada. Não parece tão simples estabelecer a distinção nas bases em que o autor propõe. “A retórica, diz Aristóteles, compreende três tipos de provas (*pisteis*) como meios de persuadir: os dois primeiros são o *ethos* e o *pahtos* [...]; constituem a parte afetiva da persuasão. O terceiro tipo de prova, o raciocínio, resulta do *logos*, constituindo o elemento propriamente dialético da retórica” (REBOUL, 2000, p.36).

É preferível concordar com Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) e Reboul (2000), que discutem uma possível distinção entre convencer e persuadir em termos de nuances teóricas: tratar-se-ia de aspectos interligados, presentes simultaneamente na dinâmica argumentativa. Mesmo que os autores não enfatizem sua dimensão emotiva e representacional, não deixam de considerá-la como recurso argumentativo.<sup>2</sup> Acrescente-se, ainda, que persuadir, no sentido que cabe à argumentação, pressupõe também “levar a acreditar em”, o que não implica, necessariamente, “levar a fazer”. Pode-se, por exemplo, por meio do

---

<sup>2</sup> Vide, por exemplo, o artigo *A teoria perelmaniana e a questão da afetividade* (MOSCA, 2004).



uso da força, levar (obrigar) alguém a – por falta de alternativa – praticar determinado ato. É o caso do preso que se confessa autor de um crime apenas porque foi forçado fisicamente. É o tipo de ação que, certamente, não decorreu de qualquer argumentação. Lembre-se, além disso, que Aristóteles, ao distinguir o raciocínio analítico do dialético, diz que este último é próprio da Retórica, porque não parte de axiomas a partir dos quais se deduzem conclusões evidentes e necessárias. Parece mais pertinente, portanto, situar a argumentação na confluência do técnico, do emotivo e do representacional, sem entrar no mérito teórico de possíveis delimitações relativas a persuadir e convencer. Até porque, em língua portuguesa, pelo menos, os dois verbos parecem ser usados indistintamente.

Além destas questões relativas à natureza teórica dos conteúdos e dos efeitos da argumentação, é importante ressaltar, ainda, que o procedimento argumentativo também sofre influência do meio e da modalidade em que ocorre: assim, a retórica do texto escrito deve apresentar características próprias a esta modalidade discursiva. Mesmo que a tecnologia moderna não mais permita dizer que *verba volant scripta manent*, os recursos de que a escrita dispõe para persuadir, se não são mais limitados, pelo menos não são os mesmos que os da oralidade. Além disso, considere-se que cada gênero do discurso (por mais controversa que seja esta noção) apresenta suas próprias características: “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 1997, p.279).

Sem ignorar as caracterizações de cada gênero, parece possível analisar a configuração retórica do texto impresso com base na sua argumentação simultaneamente técnica, emotiva e representacional, para concluir qual é a predominante. Além de encadearem uma linha de raciocínio que permita acompanhar a racionalização da tese que o autor está propondo, os enunciados do discurso objetivam sensibilizar o leitor a ponto de estimulá-lo, primeiro a se predispor à leitura e, ao mesmo tempo, a interessar-se por seu conteúdo, sem deixarem de contribuir com as representações mediante as quais o orador pretende afiançar sua perspectiva (subjacente ou explícita) em relação ao assunto abordado. Parece, então, importante situar cada um dos argumentos em relação à sua natureza constitutiva e aos efeitos retóricos que pretende atingir.

## **O discurso técnico: a consistência e a convergência dos argumentos**

Não parece contra-senso situar a dialética como um dos componentes da Teoria da Argumentação: para Aristóteles, a dialética trata da arte de raciocinar a partir de opiniões geralmente aceitas, estabelecendo um paralelo com as formas de raciocínio desenvolvidas no procedimento analítico, próprio das ciências

naturais: da ordem do necessário, do evidente, portanto. Mas a teoria da argumentação não se resume a essa dimensão dialética; ao contrário, esta é apenas um de seus componentes na medida em que cuida da organização dos argumentos – forma – e do conteúdo dos argumentos – conhecimento – e da maneira como estes se coordenam para sustentar determinada opinião – convergência: “A análise concerne às provas que Aristóteles chama de dialéticas, examinadas nos Tópicos e cuja utilização mostra na Retórica” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.5).

Entende-se, aqui, o argumento técnico neste duplo sentido: a forma em que se organizam as premissas para gerar conclusões e o próprio conteúdo dessas premissas. (BRETON, 1999). A argumentação, por sua vez, é entendida como o processo da ação argumentativa que consiste em propor determinada opinião por meio do discurso, colocando-a à apreciação de determinado auditório, buscando-lhe a adesão. Esse processo exige do orador que, além de dominar a organização dos argumentos a partir de opiniões geralmente aceitas, saiba buscar suporte técnico em conhecimentos que sustentem o esquema argumentativo.

Assim, o valor da argumentação no seu componente técnico reside na lógica em que os argumentos se estruturam, no conhecimento em que se apóiam, na autoridade a que recorrem, e, mesmo, nas evidências utilizadas como justificativa. Nesse componente, é fundamental que o auditório seja capaz de acompanhar a linha de raciocínio em desenvolvimento, qual seu ponto de partida, em quais crenças e valores se apóia e para que opinião está buscando adesão. Com o risco que o termo envolve, pode-se dizer que se trata da dimensão propriamente *técnica* do discurso. A habilidade do orador está no uso inteligente que faz das diferentes possibilidades de organização dos argumentos, conforme já amplamente descritos e categorizados por Aristóteles (2002), Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), Reboul (2000) e outros estudiosos da teoria da argumentação.

Se a retórica é a arte de influenciar um determinado auditório, a sua dimensão técnica se estriba na qualidade dos argumentos escolhidos para a persuasão. Ou seja, o auditório deve aderir à opinião pela sustentação cognitiva em que é amparada, por meio dos argumentos que se desenvolvem. E, para isso, deve ser capaz de acompanhar a linha argumentativa organizada pelo orador. Considere-se, ainda, que a qualidade técnica da argumentação também está, geralmente, relacionada ao grau de conhecimento, em determinado assunto, do auditório a quem se dirige. Não seria a mesma coisa persuadir um grupo de economistas sobre os rumos da economia brasileira e a sociedade brasileira em geral.

Pode-se dizer que, de maneira geral, os discursos em que predomina a argumentação técnica são aqueles voltados para um auditório especializado<sup>3</sup> e

---

<sup>3</sup> O auditório formado por especialistas em determinada área de conhecimento ou atividade técnica.

que, de um modo praticamente deliberado, objetivam atacar, defender ou reforçar determinada tese. É o caso dos filósofos, dos membros do poder judiciário nas decisões em tribunais superiores, dos economistas em suas deliberações macroeconômicas, dos cientistas das áreas sociais e humanas. Trata-se de discursos pautados pelo rigor terminológico, por uma linha de raciocínio logicamente sustentada e com uma série de pressupostos técnicos e teóricos que orador e auditório admitem compartilhados previamente. Mesmo assim, transparecem ocasiões em que a argumentação se torna mais emotiva, com passagens em que o orador “apela” para a sensibilização de seus virtuais pares, sem deixar de recorrer a estratégias que reforcem sua legitimidade e sua credibilidade.

Num sentido restrito, à teoria da argumentação, tal como o propusera Aristóteles em sua Retórica,<sup>4</sup> caberia abordar tão somente a dimensão técnica (racional) da argumentação. Num sentido amplo, entretanto, como Teoria (Geral) da Argumentação, o argumento técnico é apenas um dos aspectos de que se constitui seu objeto. O que está envolvido nessa discussão é a maior, ou menor, amplitude alcançada pela teoria: se argumentar se restringe apenas à organização dos argumentos – natureza dos entimemas, cuja relação entre conclusões e premissas se restringe ao verossímil – a argumentação se inscreve no sentido restrito; se, todavia, implica dar conta de todos os aspectos que interferem no processo argumentativo, sua abrangência se amplia a ponto de confundir-se com a Retórica aristotélica. Mesmo que para Plantin (2005) a argumentação tenha sido “deslegitimada” junto à Retórica enquanto a esta estivera ligada, a segunda alternativa ainda parece a mais viável, pelo menos para dar um pouco de suporte à área de abrangência da teoria: é possível compreender a retórica como a argumentação posta em ação – como processo, portanto. Cabe à Teoria da Argumentação examiná-la em toda a sua amplitude, incluindo, ao lado da argumentação técnica, também a emotiva e a representacional. É a alternativa teórico-metodológica privilegiada neste estudo.

## **O discurso emotivo: a sensibilização do interlocutor**

As reações de ordem emotiva, sentimental ou de prazer proporcionadas pelas palavras – *expressividade* –<sup>5</sup> não dependem apenas dos diferentes sentidos que elas evocam; também se originam no inusitado, na musicalidade, na

---

<sup>4</sup> Para Aristóteles, a Retórica compreendia quatro partes: teoria da argumentação, teoria da disposição, teoria da elocução e teoria da ação, às quais os romanos, mais tarde, acrescentaram a teoria da memorização.

<sup>5</sup> Não se está aqui dizendo que a essência da arte é a expressão, de modo que se poderia dizer que a arte tem, *também*, entre outros, um caráter expressivo – exteriorização dos sentimentos do autor. “O aspecto essencial da arte é o produtivo, realizativo, executivo” (PAREYSON, 1984, p.31).

agradabilidade que proporcionam e, em conseqüência, um discurso impressionará mais ou menos, de acordo com sua capacidade de atingir (e ativar) as paixões do auditório, atraindo seu interesse, prolongando a sua atenção e motivando-o para a adesão. A expressividade, assim, é vista da perspectiva do auditório e não como manifestação da interioridade (da subjetividade) do orador, tal como predominava no espírito romântico. A conquista (pela expressividade) como recurso argumentativo parece estar, duplamente, a serviço do raciocínio: por um lado, prepara o espírito do auditório para que, pelo menos, se disponha positivamente a acompanhar a argumentação desenvolvida e, por outro, procura sensibilizá-lo para a crença ou a atitude que o orador pretende alcançar por meio da argumentação, tecnicamente desenvolvida. Assim, para não comprometer o caráter ético da argumentação, do ponto de vista retórico, as tradicionais figuras da linguagem deixam de ser interpretadas, apenas, como mecanismos que tornam o discurso elegante ou bonito; exercem papel emotivo na medida em que impressionam e se colocam, também, como condensadoras de determinados valores ao redor dos quais se estabelece a argumentação.

Mesmo que a Estilística designe pelo nome de figura “uma maneira de falar mais viva que a linguagem comum e destinada a tornar sensível a idéia por meio de uma imagem, uma comparação ou a chamar melhor a atenção pela sua justeza e originalidade” (GUIRAUD, 1970, p.30), o papel retórico da figura não pode ficar reduzido a isso: também apresenta potencial argumentativo enquanto construção dos sentidos. Seu uso, portanto, vai além do expressar a subjetividade. Possivelmente, em função dessa natureza multiaspectual das figuras, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) as tenham classificado de acordo com sua contribuição para o discurso: figuras de presença, figuras de seleção e figuras de comunhão. Trata-se, portanto, de estratégias discursivas para impressionar e, ao mesmo tempo, estruturar e desenvolver a argumentação com o fim último de persuadir. Com base nessa compreensão, não se poderia, por exemplo, reduzir a metáfora ao seu papel de comparar ou de explorar (criativamente) as semelhanças entre duas entidades, qualidades ou relações; ela pode condensar a conclusão de um certo raciocínio; basta refazer a analogia que lhe deu origem ou que a subsidia.

A estética da comunicação (PARRET, 1997) pode contribuir para a compreensão do papel afetivo que a linguagem verbal e, mais especificamente, determinadas expressões nominais desempenham. Não significa que, necessariamente, fragilizem o interlocutor na sua capacidade intelectual; apenas que lhe solicitam raciocinar com “as razões da paixão”, por sua natureza diferentes daquelas que iluminam o raciocínio objetivo, frio, calculista, quase lógico; mas nem por isso, irracionais. Se o ser humano é um misto de razão e de emoção, sua racionalidade não se poderia resumir apenas à primeira, tal como o entendiam os cartesianos. Não parece, portanto, contraditório falar de uma

racionalidade emotiva, à qual se dirige o discurso enquanto organização e unidade de sentido, ao mesmo tempo amparado por uma linguagem tecnicamente precisa e pragmaticamente adequada.

Assim, pode-se dizer que é na intersubjetividade que se processam os sentidos de certas expressões. Há um senso comum, não representável objetivamente, que permite a interpretação de certas expressões. É o estabelecimento de uma razão emotiva, que se constitui na compreensão do belo (que deixa o interlocutor admirado) e, até mesmo, do sublime (que o deixaria estupefato). É pelo fato de viver em comunidade que a cooperação na atividade lingüística é processada. E, de acordo com Parret (1997), essa cooperação é de natureza estética. Não se poderia, portanto, abordar retoricamente o discurso, considerando-o apenas em seu aspecto de compreensão objetiva – na racionalidade do *logos*. Na medida em que os interlocutores pertencem a uma comunidade discursiva que tem valores em comum (mesmo que não explicitamente estabelecidos), a retórica se ampara na simultaneidade entre uma razão racional e uma razão emotiva. É por despertar a simpatia (*pathos*) e, ao mesmo tempo, o gosto (estético) do interlocutor que subjazem ao argumento técnico ou lógico que a persuasão se implementa e que se pode falar de uma argumentação estética ou emotiva.

O raciocínio por abdução parece guiar a interpretação dos enunciados. Ainda segundo PARRET (1997, p.101), “a lógica da abdução depende da estética do ícone, e é mera extensão da semiótica de Peirce dizer que a compreensão abdutiva nada mais é do que nossa *sensibilidade* para os ícones que nos cercam e nos forçam a raciocinar com imaginação”. Nesse sentido, as expressões e os enunciados – por estarem também no plano da figura, às vezes mais que no da referência – podem ser interpretadas iconicamente: além dos sentidos que veiculam, despertam a sensibilidade do interlocutor, motivando-o para a crença e, até mesmo, para a ação. Assim pode ser compreendida a natureza retórica dos enunciados: valem pelo que significam (pelo sentido que veiculam), mas também pelas sensações que despertam. “Se a figura tem função expressiva e comunicativa é porque insere as paixões num dispositivo ‘razoável’, numa economia na qual o *pathos* torna-se comunicável” (PARRET, 1997, p.111).

Ressalte-se, todavia, que ao falar de sentimentos se está englobando uma série de possibilidades, ou seja, que o sentimento estético se manifesta em diferentes dimensões: “aqueles vividos pelo artista antes da obra, aqueles expressos na obra, aqueles vividos pelo artista ao fazer a obra e aqueles despertados pela obra no leitor” (PAREYSON, 1984, p.71). No discurso, como um fazer, inserem-se todos esses aspectos, embora, do ponto de vista do orador, interessem os sentimentos que consegue despertar no auditório. Objetiva não só que contemplem seu discurso como um fazer criativo, mas principalmente

que o compreendam em sua dimensão técnica, assimilando bons motivos para aderir à opinião que lhe é apresentada. Não parece difícil compreender que uma Teoria da Argumentação deva dar conta de todos esses aspectos quando se trata de analisar a natureza retórica de determinado discurso. Trata-se de diferentes facetas da natureza humana, postas em ação quando se trata de persuadir. E a afetiva certamente é uma delas.

Assim, pelo menos por hipótese, nas expressões do discurso pode predominar a natureza do *pathos*, não no sentido de patético ou patológico, mas no de paixão. Ressalte-se que esta paixão, pelo seu vínculo com o sensível, não deixa de ser *razoável*, na medida em que desperta um exercício de imaginação, de raciocínio, de possível antecipação sobre o provável conteúdo e enfoque a ser perseguido pelo discurso. “A paixão dos sujeitos, fator de opacidade, aparece precisamente na discursivização das interações: é dessa forma que argumentar e discursar se juntam num só e mesmo ato, o do ser apaixonado, membro de uma comunidade comunicacional” (PARRET, 1997, p.173). Essa compreensão toma por referência a compreensão aristotélica de que a arte de persuadir – no seu sentido prático - é justificada por regras e valores que não têm características apenas técnicas ou verificacionais; também se configuram as emotivas.

Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996, p.26), “não se concebe o conhecimento do auditório, independentemente dos meios suscetíveis de influenciá-lo” e, portanto, o uso de recursos capazes de impressioná-lo também se dá em função dos interesses e do perfil sócio-cultural daqueles a quem se dirige. Além disso, a afetividade argumentativa se apóia na ação sobre os espíritos por meio das possibilidades que o discurso oferece. Isto significa que não se enquadram no terreno da retórica, pelo menos como propriedade do discurso persuasivo, aqueles recursos extradiscursivos, tais como sonorização e iluminação, por exemplo. Um dos princípios da dinâmica retórica está na sua transparência: o auditório deve estar consciente de que está sendo submetido à análise de uma opinião.

Ressalte-se que um dos objetivos do orador está em angariar e manter o interesse do auditório e, nesse sentido, o processo de argumentação é, antes de tudo, um contato intelectual e, ao mesmo tempo, interpessoal. E, portanto, discurso suave e agradável, não significa necessariamente engodo ou desestabilização emocional. Trata-se de um recurso discursivo que objetiva suavizar o acompanhamento da racionalização argumentativa. Mais do que um recurso de embelezamento, na argumentação emotiva se manifesta a capacidade criativa do orador. O maior ou menor sucesso da argumentação está relacionado, também, com a maneira em que os argumentos se organizam, com as palavras que se empregam, com o estilo mais ou menos formal em que se desenvolve. A lógica do argumento pode até continuar a mesma, quando se modificam as

palavras em que se expressa, mas seu vigor e sua eficácia têm a ver com as paixões que consegue aguçar e, portanto, com a motivação com que o auditório o recebe. Não interessam tanto os sentimentos que o orador cultiva; interessam aqueles que consegue despertar no auditório. Nem sempre o que apaixona o orador apaixona, do mesmo modo e no mesmo grau, aqueles a quem o discurso se dirige.

Poderia parecer que o aqui apresentado como Estética não passaria, conforme Pareyson (1984), de uma Poética, ou seja, de um determinado programa de arte, dado que aquela teria um caráter filosófico e especulativo. Todavia, na medida em que aqui se está refletindo em torno de um possível referencial teórico-metodológico que fundamente a retórica de um discurso predominantemente emotivo, as discussões que se apresentam em torno do discurso como criação, como um fazer persuasivo, não se consideram programáticas, uma vez que não se enquadram em determinada fórmula ou doutrina que estabeleceria “regras” de como produzi-lo.

Diante desse referencial estético, não parece complicado estabelecer que em determinados discursos predominem os recursos emotivos, principalmente em função do auditório em causa e da temática em vista: cite-se, como exemplo, o advogado ou a promotoria que, no tribunal, precisam motivar os jurados para aderirem à tese da defesa ou da acusação. Não bastam as provas técnicas e o raciocínio logicamente encadeado; será necessário despertar os ânimos no sentido de predispor a decisão contra, ou a favor, do que as partes pretendem. Neste caso, o apelo aos sentimentos, às “razões da alma” pode (talvez deva) predominar sobre o conjunto técnico do discurso. Significa que o orador demanda mais esforços de ordem afetiva a fim de impressionar (e mobilizar) o auditório: recorre a expressões que geram impacto emocional, organiza enunciados que projetam idéias de sofrimento, ameaça, injustiça, conforme os interesses que estiver defendendo. Algumas pregações de caráter religioso parecem inscrever-se na mesma dinâmica. Em suma, a ênfase nesse tipo de argumentação produz discursos com uma retórica predominantemente emotiva.

## **O discurso representacional: a ética do orador e a legitimidade**

Na arte retórica clássica, o *ethos* significava o caráter que o orador desfrutava na praça, conhecido a partir do seu perfil de virtudes, coragem e honestidade. Como se tratava de uma sociedade numericamente reduzida, era possível ao auditório conhecer, pelo menos aproximadamente, o caráter do orador. Tratava-se, então, de uma condição previamente dada – *ethos* prévio. Sabe-se, no entanto, que o orador pode construir uma certa representação por meio do próprio discurso, seja ela condizente ou não com o seu efetivo modo de ser. Isso não

deve significar que o orador seja refém – assujeitado – do seu discurso, como se lhe fosse negada a possibilidade de iniciativa; ao contrário, ele se apresenta no discurso, organizando-o, intencionalmente, da forma que lhe seja favorável e de modo a angariar a confiabilidade de seu auditório.

Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu auto-retrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências lingüísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. Assim, deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si. (AMOSSY, 2005, p.9)

Some-se a isso que o orador fala de determinada posição social, institucionalizada ou não, e o valor atribuído ao conteúdo dos seus argumentos e à opinião para a qual pretende conquistar a adesão serão valorizados também em relação a essa condição de produção. Trata-se de um jogo de poder do orador sobre o auditório por meio da palavra: de um lado, apóia-se nos valores que cultiva ou, pelo menos, se apresenta como tal a fim de impressioná-lo, angariando a necessária confiabilidade nos juízos que emite; de outro, “nalguma qualidade para tomar a palavra como orador e ser ouvido” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996, p.21).

É compreensível que a relação entre orador e auditório seja da ordem do poder, uma vez que ambos estão socialmente situados e falam, ou ouvem, das posições sociais que ocupam e do meio cultural de que participam. Além disso, tanto um como outro assumem diferentes papéis ou personalidades ao longo da argumentação, restringindo ou ampliando o alcance das suas palavras e o poder de interferência (ou de resistência) sobre o outro. São, portanto, as representações evocadas pelo discurso, mais do que o caráter individual do orador, que favorecem as possibilidades de maior ou menor aceitação das opiniões propostas. O próprio discurso permite que o orador se apresente, ou represente, ora com determinada característica, ora com outra.

Se tomadas as três formas puras de poder, conforme Weber (1999), pode-se dizer que a dimensão ética (representacional) não se funda apenas em um deles; predomina ora o tradicional, ora o carismático e, por vezes, o institucionalizado porque, neste caso, a distribuição dos papéis está previamente estabelecida: por princípio, é o espaço próprio para a argumentação. Há, assim, instituições legitimamente estabelecidas para debater e para deliberar: o parlamento e os diferentes Conselhos, por exemplo. Todavia, pelo menos do ponto de vista ético, não seria a força institucional que deveria prevalecer no fazer retórico; deveria, antes, estabelecer-se a partir da qualidade e da consistência da argumentação desenvolvida. Assim, mesmo em circunstâncias institucionalizadas, produzem-se



discursos em que predomina, ou pelo menos se torna recorrente, o esforço do orador para conquistar (às vezes, reconquistar) a confiabilidade do auditório. Pode-se dizer que predomina uma argumentação que objetiva, mais do que sustentar determinada tese, construir um perfil de credibilidade e de legitimidade para o orador. É como se ele, constantemente, estivesse preocupado em dizer ao auditório por quais razões merece confiança. Seria o caso do político que usa a tribuna para refazer uma imagem afetada por algum escândalo ou comportamento não muito bem visto pelos seus possíveis eleitores ou partidários. Com uma imagem “arranhada” por algum escândalo, esforça-se para, por meio do discurso, reconstruir sua imagem e, para isso, escolhe um léxico e um estilo que lhe assegurem uma representação positiva. É também o discurso da publicidade que, mais do que incentivar o consumo, pretende fixar a confiabilidade na marca do produto, pois sabe que aquele é consequência desta. Organiza seus anúncios de modo a enfatizar aspectos que confirmam credibilidade e legitimidade à empresa que os oferece.

É preciso considerar, portanto, que o processo de argumentação é, acima de tudo, um ato de comunicação e, como tal, pressupõe interação entre os agentes do discurso: orador e auditório. Trata-se de uma relação de forças de ordem comunicativa e, portanto, representacional: cada um joga com as armas que tem, na luta para impor sua opinião e na resistência para refutá-la, avançando e contrapondo seus próprios valores e crenças. Mesmo quando se trata de uma situação interlocutiva em que o auditório não tenha acesso imediato à contestação, sua atitude pode revelar-se de indiferença, tolerância e não aceitabilidade dos juízos emitidos pelo orador. Considere-se, além disso, que este último projeta (estima) um certo perfil social do auditório em que baliza seu discurso de modo a torná-lo não só consistente (técnico), mas também emotivo e passível de credibilidade, o que significa que o auditório já está sempre presente na elaboração do discurso, determinando previamente não só o que vai ou deixará de ser dito ou escrito, mas também como o será.

Ainda, conforme apontado anteriormente, não se trata exclusivamente das representações prévias do orador, como se o auditório, em todo o momento, se perguntasse: “quem é ele para me falar dessa ou daquela forma?”. A maior ou menor confiabilidade que o orador consegue angariar no auditório pode ser estabelecida a partir do próprio discurso – *ethos discursivo*, ou seja, na habilidade do orador em escolher eficazmente a maneira de se apresentar como alguém que domina o saber envolvido na discussão da opinião em causa. Por isso, convém ao orador conhecer minimamente o auditório a quem se dirige a fim de projetar, pelo menos, quais valores são bem vistos e como é possível integrar a nova opinião (geralmente divergente) dentro do conjunto das opiniões que o auditório partilha. Pode-se dizer, assim, que, na conjugação de um *ethos prévio* e, principalmente, de um *ethos discursivo*, constrói-se um discurso

predominantemente representacional, cuja ênfase recai no jogo de imagens que os interlocutores constroem e projetam sobre si mesmo e sobre o outro. Em outras palavras, uma retórica representacional é caracterizada naqueles discursos em que a tese a ser defendida é propriamente a imagem do orador.

### **Orador e auditório: contexto de produção e de recepção, respectivamente**

Refletir sobre o processo da argumentação nos parâmetros aqui estabelecidos poderia gerar a idéia de que o auditório, talvez o maior interessado na persuasão, tenha sido relegado ao esquecimento. Poderia ter ficado a impressão de que, nos termos da concepção clássica de comunicação, lhe caberia o papel de receptor passivo, de quem se espera tão somente “desembrulhar ou decodificar” determinado conteúdo embutido na mensagem. Ou, o que seria pior, reservando-lhe o papel de “vítima” do processo persuasivo, sobre o qual apenas incidiriam as diversas instâncias em que se articula a argumentação. Não é essa, todavia, a compreensão aqui recomendada. Uma retórica mais técnica, mais emotiva ou mais representacional, embora resulte da argumentação predominante, também se dá em função do interlocutor em vista: para determinado público, uma argumentação técnica nem sempre é a mais indicada; para outro, a ênfase no emotivo pode gerar efeitos não pretendidos.

Vale salientar, de acordo com Breton (1999), que o esquema argumentativo consiste em fazer com que determinada opinião, originada no orador, seja partilhada pelos interlocutores, com maior ou menor força de adesão. E, ainda segundo o autor, essa opinião tenciona ser implantada no auditório, que se situa em determinado contexto de recepção: conjunto de crenças e valores que ali se apresentam, ou se estima que estejam. Significa que o orador, previamente, já parte do princípio de que a opinião proposta encontrará resistência, de que não será implantada num “vazio”, uma vez que poderá – e deverá – chocar-se com valores assumidos pelo auditório. Se o discurso apenas reproduzisse o que está em sintonia com o auditório não seria argumentativo; seria demagógico. Além disso, ou por isso mesmo, o orador se preocupa com a retórica de seu discurso no sentido de aproximá-la o mais possível da que o auditório tem condições de assimilar.

Se o auditório (interlocutor) pode ser inserido em determinadas condições de recepção, não se poderia imaginar que o orador fosse único e soberano proprietário de seu discurso, cuja produção resultaria independente de suas crenças e valores. Assim, é importante considerar que o discurso também se processa dentro de determinadas condições de produção: a instituição que o orador, eventualmente, representa, o seu grau de instrução, o conhecimento técnico que domina, as crenças e valores que lhe são caros. Todos esses fatores

interferem na constituição dos sentidos do discurso e abonam, com maior ou menor propriedade, a opinião que defende. Por mais que o discurso permita “mascarar” essas condições de produção, dificilmente o orador consegue desvincular-se de seu perfil sócio-cultural e os argumentos que produz estarão vinculados a essas condições. Revela marcas em que transparece o seu esforço para apresentar-se como alguém digno de confiança, legitimamente assumindo seu papel como sujeito de um discurso que visa angariar a adesão do auditório às opiniões que defende. Quando notada (ou exagerada) essa retórica representacional, o efeito discursivo pode não ser o esperado.

Tem-se, assim, que uma análise retórica de discursos, embasada nos três aspectos que ora se discute – técnicos, emotivos e representacionais –, não pode prescindir de considerar a inserção do discurso e seu respectivo potencial de persuasão não apenas nas condições sociais e culturais em que é recebido, mas também em que se produz. Nesse sentido, para não parecer que o discurso argumentativo se caracteriza como de mão única, isto é, que parte de um orador e se dirige a um auditório, é preciso ter presente que, mesmo não havendo a intervenção física e imediata, do auditório, seus valores sócio-culturais se não determinam, pelo menos referenciam não só o conteúdo dos argumentos, mas também o modo de apresentá-los.

## **Considerações finais**

Uma proposta teórico-metodológica que subsidie a caracterização dos discursos a partir de uma retórica predominante, proveniente de uma argumentação mais técnica, mais emotiva ou mais representacional, pode não ser novidade, até por retomar, em linhas gerais, o que Aristóteles já propunha em sua *Arte Retórica*. Tem, todavia, o mérito de propor uma possível organização teórico-metodológica do processo argumentativo em sua integridade, espelhando sua configuração complexa a partir de distintas motivações, correlacionadas ao objetivo maior do discurso: reforçar ou conquistar a adesão do interlocutor.

Ainda se trata de uma proposta com muitos limites e, portanto, sujeita a reformulações, tanto em seu princípio de unidade tridimensional, quanto na especificidade de cada um dos seus componentes. Mas, da forma como está estruturada, já aponta para possíveis projetos de investigação que se respaldem nos pontos de partida apresentados. Apoiada num princípio geral – a técnica está para a racionalização assim como a emotividade para a sensibilidade e a representação para a confiabilidade –, a alternativa parece apresentar potencial para descrever a configuração retórica de discursos, sem promover cisões na argumentação que, por natureza, e talvez por definição, é multifacetada, ainda

que noções como técnica, emoção e representatividade não estejam claramente estabelecidas. A relação entre essas dimensões argumentativas na retórica do discurso vincula-se à própria natureza do ser humano, simultaneamente constituído de razão, sentimentos e imagens. Assim, deverá pautar qualquer análise que se pretenda consistente.

Parece que a alternativa metodológica – e teórica – de situar o estudo da retórica discursiva em três modos de argumentar que atuam conjunta e integradamente – cada um com sua especificidade –, respalda, pelo menos virtualmente, a possibilidade de analisar discursos a partir destas três dimensões simultaneamente, ou aprofundando um dos seus aspectos. Isso permite caracterizar discursos em que predomina uma retórica ora mais técnica, emotiva ou representacional, sem esfacelar uma realidade – argumentação – que, por princípio, se estabelece no triplo potencial do argumento para promover a adesão.

DITTRICH, I. J. For a rhetoric of discourse: technical, emotional and representational argumentation. *Alfa*, São Paulo, v.52, n.1, p.21-37, 2008.

- *ABSTRACT: The starting point of this paper is that the rhetoric of a discourse results from the complementary and integrated action of arguments from a technical, emotive and representational order. According to the interlocutor and the aims of the discourse, the dominance belongs to one or another. From these principles, it can be said that there are discourses with a more technical, emotive or representational rhetoric, depending on the predominant argumentation. While the technical argumentation rationalizes the discourse, the emotive one gives it sensibility and the representational one, credibility. Thus, an Argumentation Theory should take into account the correlation among these different aspects of the argumentation in its theoretical and methodological principles, especially while analyzing discourses from a rhetorical point of view.*
- *KEYWORDS: Rhetoric; argument; rationalization; emotionality; representation.*

## Referências

ABREU, A. S. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005.

ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. 14. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

\_\_\_\_\_. *Tópicos*. São Paulo: Abril, 1973. (Coleção Os Pensadores).

BRETON, P. *A argumentação na comunicação*. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc, 1999.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUIRAUD, P. *A estilística*. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MOSCA, L. L. S. A teoria perelmaniana e a questão da afetividade. In: OLIVEIRA, E. C. (Org.). *Chaim Perelman: direito, retórica e teoria da argumentação*. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, 2004.

PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

PARRET, H. *A estética da comunicação: para além da pragmática*. Tradução de Roberta Pires de Oliveira. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PLANTIN, C. *L'argumentation*. Paris: Presses Universitaires de France, 2005.

REBOUL, O. *Introdução à retórica*. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ROHDEN, L. *O poder da linguagem: a arte retórica de Aristóteles*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1997.

WEBER, M. *Economia e sociedade*. 4. ed. São Paulo: Ed. da UNB. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

Recebido em outubro de 2007

Aprovado em janeiro de 2008



## DA TEORIA COGNITIVA A UMA TEORIA MAIS DINÂMICA, CULTURAL E SOCIOCOGNITIVA DA METÁFORA

Ulrike Agathe SCHRÖDER<sup>1</sup>

- RESUMO: O artigo aborda a pergunta até que ponto os reparos críticos com relação às afirmações tradicionais da teoria cognitiva da metáfora são superados por tendências atuais que se podem observar na assim chamada segunda geração. Depois de resumidos os pontos principais da crítica, são introduzidas três linhas de pesquisa atuais partindo de uma perspectiva cognitiva: a dinamização da visão tradicional pela focalização de estruturas emergentes e de processamento *on-line* na teoria da mesclagem (FAUCONNIER; TURNER, 2006), a ênfase da situatividade da metáfora nas abordagens voltadas para a análise do discurso (CAMERON; DEIGNAN, 2006; STEEN, 2004), e a inclusão de variedade cultural em pesquisas sobre a metáfora (KÖVECSES, 2005). Será mostrado que cada uma dessas linhas de pesquisa destaca um lado específico do triângulo *linguagem – cognição – cultura* e até que ponto a respectiva teoria introduz novos impulsos para a teoria cognitiva da metáfora.
- PALAVRAS-CHAVE: Teoria cognitiva da metáfora; teoria da mesclagem; análise do discurso; variedade cultural.

### O surgimento de um novo paradigma: a teoria conceptual da metáfora

Embora nos campos filosófico, psicológico e lingüístico, desde as abordagens de Locke, Vico e Kant até as discussões de Bühler, Blumenberg e Weinrich, já se observe um afastamento explícito da concepção aristotélica que limitava a visão da metáfora à sua função meramente impressionista, apenas a obra *Metaphors we live by* de George Lakoff e Mark Johnson (1980) consegue tornar popular a idéia da metáfora cotidiana.

Nela, os autores concebem a metáfora em termos de um mapeamento entre dois domínios conceptuais, o *domínio fonte* e o *domínio alvo*. Destarte, em expressões como *frases vazias*, *palavras abertas* ou *papo furado*, a FALA é fixada pela imagem de um CONTAINER; em expressões como *batalha das eleições*, *guerra*

---

<sup>1</sup> UFMG – Faculdade de Letras – 31270-901 – Belo Horizonte – MG – Brasil. Endereço eletrônico: schroederulrike@gmx.com

*de partidos* ou *embate da oposição*, POLÍTICA é fixada pela imagem da GUERRA. Como os autores defendem um *realismo encarnado* (*embodied realism*), o foco da teoria está na metáfora conceptual corporificada que forma a base para modelos cognitivos idealizados, gerando nossas estruturas de organização do conhecimento. De acordo com isso, a metáfora é conceptual por natureza, de modo que a linguagem metafórica é vista apenas como a manifestação superficial dessa metáfora mais profunda. Ela permite o entendimento de um domínio abstrato em termos de um outro, mais concreto. Com isso, cada mapeamento representa um conjunto de correspondências entre entidades em um domínio fonte e um domínio alvo. Assim que tais correspondências fixadas forem ativadas, o mapeamento projeta os padrões de inferência do domínio fonte ao domínio alvo. Nisso, a estrutura do esquema imagético do domínio fonte é mapeada de forma coerente ao domínio alvo (*Invariance Principle*) (LAKOFF, 1995).

Desde os primeiros estudos até os dias de hoje, são inúmeras as abordagens que recorrem a essa teoria inicial e, junto ao aumento das publicações sobre metáforas a partir de uma perspectiva cognitiva, crescem também as vozes críticas que pretendem abrir o campo da análise para fenômenos negligenciados pelos pioneiros da primeira geração de estudiosos. Neste trabalho, serão apresentados, inicialmente, os pontos de crítica mais importantes e, em seguida, três linhas de pesquisa atuais no campo da metáfora que buscam superar as faltas da teoria inicial. A escolha dos teóricos segue a tentativa de uma sistematização das teorias existentes atualmente, com respeito ao seu destaque em um dos três lados do triângulo *linguagem – cognição – cultura*, o que implica que elas não representam necessariamente as únicas teorias importantes.

## **Pontos de crítica na Teoria Conceptual da Metáfora**

Como em outros campos da Lingüística Cognitiva, também no campo da teoria cognitiva da metáfora percebe-se por muito tempo uma ênfase no lado cognitivo do triângulo *linguagem, cognição e cultura*; o interesse principal está no indivíduo e em seu funcionamento corporal e psicolingüístico. Por conseguinte, na teoria conceptual da metáfora, o interesse principal dirige-se à cognição: metáforas lingüísticas são apenas vistas como reflexões de uma camada mais profunda do pensamento estruturada metaforicamente, o que é denominado *visão forte* (*strong view*) da metáfora (MURPHY, 1996). Todavia, como Leezenberg (2001, p.145) e Melo Moura (2005, p.116) ilustram, a expressão lingüística não pode ser considerada como logicamente posterior à estrutura conceptual: língua e estrutura conceptual interagem de forma bidirecional, uma vez que fatores lingüísticos e conceptuais são mutuamente dependentes no uso da metáfora. Martins (2002) chega a apontar no tratamento da linguagem



como sistema de representação secundário e subordinado ao pensamento a volta a um essencialismo tradicional do qual os autores, de fato, quiseram despedir-se.

Por esta focalização à estrutura cognitiva subjacente e, junto a isso, a esquemas imagéticos, Lakoff e Johnson (1980) dedicam-se mais à universalidade de tais conceitos do que à variedade cultural, pois esquemas imagéticos são esqueléticos e não têm a riqueza de metáforas estruturais que podem ser entendidas como superestruturas sobre essas estruturas *gestalt* mais básicas. Destarte, a teoria conceptual da metáfora reduz a conceptualização humana a estruturas cognitivas que todos os humanos adquirem, esquemas simples como o do CAMINHO ou o do CONTAINER. Uma vez dada a cadeia monodirecional causal da experiência sensorio-motor a esquemas imagéticos, desses esquemas imagéticos a conceitos abstratos, e desses conceitos a expressões lingüísticas, torna-se difícil explicar como descontinuidades entre seres humanos poderiam ter surgido (ZINKEN, 2004). O problema está nessa unidirecionalidade, e há bastantes exemplos que mostram que essa tese pode ser abalada facilmente. Assim, Jäkel (2003, p.61) cita uma famosa frase de Friedrich Engels que ilustra a direção contrária, a saber, a direção do domínio mais abstrato para o domínio mais concreto: “Na família, o homem é o burguês e a mulher, o proletário”.

Outro aspecto esquecido pela primeira geração é a linguagem em uso, ou seja, o discurso que não apenas influencia conceitos preexistentes, mas também os constitui em parte. Pois significados e também metáforas não necessariamente e nem sempre são conceitos estáveis e culturalmente entrincheirados, mas, sim, são negociados e re-negociados no decorrer da interação social. Sinha e Jensen de López (2000) traçam um paralelo com as falhas de Piaget que, por sua vez, também foi criticado por seu individualismo epistêmico que não considera o contexto sociocultural e comunicativo do desenvolvimento cognitivo. Segundo os autores, como a teoria piagetiana, também a tese da corporificação, aliás, a teoria conceptual da metáfora somente quebra com o paradigma cartesiano parcialmente. Isto é, embora desafie com sucesso o dualismo entre mente e corpo, deixa intacta a oposição entre o indivíduo e a sociedade, um dualismo residual que deixa toda a teoria frente ao perigo de desembocar em um solipsismo neural. Mesmo que a unidirecionalidade do indivíduo à sociedade proclamada por Lakoff e Johnson (1980) não negue a relevância da experiência social, esse fator situacional não é explorado em seguida. A partir de experiências com crianças de línguas distintas, Sinha e Jensen de López demonstram convincentemente que a aquisição de esquemas imagéticos como CONTAINER não necessariamente deva ser um resultado da experiência corporificada, mas, sim, pode ser também uma consequência da interação social. Eles chegam à conclusão de que a tese da corporificação deva ser estendida para “além do corpo”.

## Três linhas de pesquisa atuais

### *Gilles Fauconnier e Mark Turner e a teoria da mesclagem em redes de integração*

Para Fauconnier e Turner (2003), metáforas representam um subcaso da mesclagem ao qual eles se dedicam cada vez mais. Mapeamentos entre espaços mentais são vistos como o núcleo da habilidade cognitiva humana da produção, transposição e do processamento de significado. Aí, a linguagem visível é apenas o “pico do iceberg”<sup>2</sup> (FAUCONNIER, 1999, p.1) da construção invisível que permanece enquanto estamos pensando e falando. O fenômeno-chave responsável pelo fato de que não apenas reproduzimos os mundos simbólicos já existentes, mas, sim, também produzimos novidades, é a mesclagem: “Ele [a mesclagem] consiste em integrar estruturas parciais de dois domínios separados em uma única estrutura com propriedades emergentes dentro de um terceiro domínio”<sup>3</sup> (FAUCONNIER, 1999, p.22).

Com a teoria da mesclagem, os autores recorrem a um tema já abordado pelo egiptólogo Alan Henderson Gardiner e pelos psicólogos Karl Bühler e Wilhelm Stählin no início do século XX. Como Gardiner destaca no seu livro *A theory of speech and language* (1951), o processamento da fusão ou “blending” (GARDINER, 1951, p.169) é mais espetacular no caso da metáfora. Bühler (1982) descreve o processo metafórico como uma fusão de esferas distintas na qual conhecimentos lingüístico e não-lingüístico se mesclam. Ele compara esse processo a uma projeção visual que passa por dois filtros que se cobrem reciprocamente em parte. Já Stählin estabelece a distinção entre *Sache* (objeto) e *Bild* (imagem), realçando que tanto o domínio fonte como o domínio alvo da terminologia de Lakoff e Johnson contribuem para a mesclagem:

em uma palavra: eu não apenas puxo a imagem para dentro da esfera do objeto, mas sim, também puxo o objeto para dentro da esfera da imagem. Há um intercâmbio das características, uma união das duas esferas, uma fusão. (STÄHLIN, 1913, p.324)<sup>4</sup>

A teoria da mesclagem de Fauconnier e Turner baseia-se na imagem de espaços mentais que são vistos como estruturas parciais e temporariamente representadas, criadas por locutores falando ou refletindo sobre situações

<sup>2</sup> “tip of the iceberg”.

<sup>3</sup> “it [blending] consists in integrating partial structures from two separate domains into a single structure with emergent properties within a third domain”.

<sup>4</sup> „kurzum: ich ziehe nicht nur das Bild in die Sphäre des Sachgegenstandes, sondern auch die Sache in die Sphäre des Bildes hinein. Es findet ein Austausch der Merkmale, eine Vereinigung der beiderseitigen Sphären, eine Verschmelzung von Bild und Sache statt”.

percebidas ou imaginadas no passado, presente ou futuro. Como Grady, Oakley e Soulson (1999) observam, espaços mentais não são equivalentes aos domínios de Lakoff e Johnson (1980), mas sim, eles dependem deles: espaços mentais representam cenários particulares estruturados por domínios dados. O ponto crucial é que, ao contrário de Lakoff e Johnson, na teoria da mesclagem, os *dois* espaços input trazem sua própria estrutura ao espaço mescla, o que rompe com a tese da unidirecionalidade de Lakoff e Johnson.

No seu livro *Mappings in thought and language* (1999), Fauconnier observa pela primeira vez o fenômeno da metáfora como subcaso da mesclagem explicitamente, dirigindo sua atenção à desconcordância entre os dois espaços input. A partir do exemplo *cavar seu próprio túmulo*, Fauconnier mostra como, a despeito da tese da invariância estabelecida por Lakoff (1995), inferências do domínio fonte são violadas na mescla: a estrutura causal é invertida por ações tolas que causam falhas, embora cavar um túmulo não cause morte. A estrutura intencional também não coincide, pois ninguém cava um túmulo inconscientemente. A estrutura do *frame* de agentes, pacientes e seqüência não é preservada. Sabemos que o paciente morre e o agente cava o túmulo. No entanto, na metáfora, os papéis do agente e do paciente mesclam e a ordem de eventos é inversa. Por conseqüência, a mesclagem cria uma estrutura emergente por herdar do domínio fonte a estrutura concreta de túmulos, cavar e enterro, e por herdar do domínio alvo as estruturas causal, intencional e do evento interno.

Atualmente, Fauconnier e Turner (2006) já apresentam uma terminologia modificada e não apenas falam de dois espaços input, mas, sim, de uma rede de integração que indica uma estrutura mais rica do que as meclagens aos pares mais idealizadas que ainda se encontram em suas primeiras abordagens:

Produtos conceptuais nunca representam o resultado de um único mapeamento. O que nós chamamos metáforas conceptuais, como TEMPO É DINHEIRO ou TEMPO É ESPAÇO, vem a ser construções mentais envolvendo muitos espaços e muitos mapeamentos em redes de integração elaborados, construídos através de princípios gerais distintos. Essas redes de integração são muito mais ricas do que os feixes de ligações aos pares tratados em teorias recentes da metáfora. (FAUCONNIER; TURNER, 2006)<sup>5</sup>

Portanto, tais redes de integração são criadas a partir de vários espaços input e constituídas por estruturas convencionais e inovações; trata-se de um processo dinâmico denominado *cobbling & sculpting* pelos autores. Isto é, por

<sup>5</sup> Conceptual products are never the result of a single mapping. What we have come to call conceptual metaphors like TIME IS MONEY or TIME IS SPACE, turn out to be mental constructions involving many spaces and many mappings in elaborate integration networks constructed by means of overarching general principles. These integration networks are far richer than the bundles of pairwise bindings considered in recent theories of metaphor.

um lado, culturas constróem redes no decorrer do tempo que são transmitidas pelas gerações. Por outro lado, pessoas são capazes de criar algo novo em qualquer contexto particular. Por isso, em redes de integração encontramos partes convencionais, mas também mapeamentos novos e as assim chamadas compressões que surgem logo que topologias de espaços distintos se chocam. Nesse momento, a partir de processos de compressão e descompressão, na mesclagem, são criadas contrafactuais nas relações temporais, espaciais ou de identidade. Destarte, por exemplo, o cenário de dois homens boxeando dá um *frame* para comprimir nosso entendimento sobre dois chefes de empresas distintas que estão em competição. Temos aqui um mapeamento entre os espaços input *boxe* e *negócios* no qual a topologia do *frame* é organizada basicamente pela topologia do espaço input *boxe*.<sup>6</sup> *os dois boxeadores* são mapeados aos *dois chefes*, *um soco no estômago* a *um esforço de um dos chefes* e *continuar no ringue* a *continuar na competição*. Por conseguinte, temos input 1 *boxear* (boxeador 1, boxeador 2, um boxeador nocauteia o outro), input 2 *negócios* (chefe 1, chefe 2, um chefe vence o outro), o espaço genérico (competição entre competidores) e a mesclagem *chefes boxeando* (chefe 1 boxeando, chefe 2 boxeando, um chefe nocauteia o outro). A compressão ocorre nos níveis temporal, local e dos agentes envolvidos: na mesclagem, temos duas pessoas que são boxeadores e estão no ringue, por exemplo, por meia hora, ao contrário dos chefes das empresas, que estão em competição por um período temporal bem maior, de forma que suas ações relevantes também ocorrem durante um período temporal maior, envolvendo mais do que apenas dois agentes e acontecendo em locais diferentes.

Finalmente, Fauconnier e Turner (2006) apresentam mesclagens múltiplas nas quais se observa uma fusão de vários espaços input muitas vezes baseada em mesclagens já existentes que agora servem como um novo espaço input. Desta forma, principalmente, abrem-se possibilidades para inúmeras novas mesclagens. A frase “Nosso casamento foi ontem. Para onde foram todos aqueles anos?” fornece um exemplo para tal. Num primeiro nível, temos uma mesclagem entre input 1 *eventos* (casamento) e input 2 *tempo* (movimento experimentado por meio de espaço físico) que resulta no espaço mescla *metáfora da estrutura do evento* (nós passamos por um casamento como passamos por um parque, um tal evento pode ser rápido para uma pessoa e lento para outra), formando o novo input 1 que, juntamente com o input 2 *longitude do tempo objetivamente medida* (“todos aqueles anos”), choca com o input 3 *experiência subjetiva* (“ontem”). Por fim, este novo espaço mescla forma o input 1 ao qual se acrescenta um input 2, formando, por sua vez, um espaço mescla como resultado da fusão entre *memória* e *espaço físico*, de modo que o resultado final consiste em vários espaços input de níveis diferentes.

---

<sup>6</sup> Por isso, os autores chamam esse caso de mesclagem também “single-scope network” (FAUCONNIER; TURNER, 2003, p.126-131).

Resumidamente, ao passo que a teoria conceptual da metáfora identifica, prioritariamente, padrões regulares e convencionais de metáforas e trata, desse modo, de estruturas de conhecimento estáveis e representadas na memória de longo prazo, a teoria das redes de integração dirige-se explicitamente a exemplos novos e únicos, buscando modelar a evolução dinâmica das representações *on-line* de locutores em situações concretas.

### ***Lynne Cameron, Alice Deignan e Gerard Steen e a contextualização da metáfora no discurso***

A focalização da teoria da mesclagem a aspectos emergentes e transitórios da linguagem e do pensamento é inovador, apresentando um grande passo no caminho a uma cognição situada. Não obstante, simultaneamente, cognição continua sendo entendida por meio do prisma do sujeito individual e dos seus processos mentais internos, como Sinha (2005, p.1538) critica. Pois ainda não chegamos a saber nada sobre o modo como tais construtos são encaixados em estruturas normativas de ação e interação apropriadas culturalmente. Falta uma perspectiva na qual a mente é distribuída socialmente entre pessoas pelo fato de que a cognição ainda continua presa no corpo e no indivíduo.

Lynne Cameron (1999) propõe uma aproximação socioconstrutivista ao fenômeno da metáfora. Em um primeiro passo, ela distingue entre um nível de análise teórica, onde acontece a subcategorização da metáfora e sua identificação, e um nível de análise de processamento, que lida com o processamento em tempo real por parte das pessoas ocupadas em suas tarefas de produção e compreensão dos dados linguísticos.<sup>7</sup> É uma perspectiva da linguagem em uso que focaliza a interação social no processamento sendo efetuado. É esse segundo nível de análise que ela pretende abordar.

Para Cameron (2007), metáforas conceptuais no sentido de Lakoff e Johnson parecem diferentes daquilo que pessoas dizem ou escrevem dentro de uma situação atual. Outrossim, pessoas apenas usam partes de um domínio específico. Ela frisa que a natureza dialógica da maior parte da linguagem em uso foi suplantada nas teorias cognitivas da metáfora e na psicologia cognitiva de forma geral. Em substituição, a autora sugere uma visão da conversação vis-

---

<sup>7</sup> Essa diferença lembra a diferença-chave entre a *perspectiva extracomunicativa* e a *perspectiva comunicativa* estabelecida pelo comunicólogo Gerold Ungeheuer (2004, p.22-35). Enquanto a perspectiva extracomunicativa se refere à linguagem como sistema, a perspectiva comunicativa busca analisar como indivíduos põem e manejam a língua em comunicação atual, o que significa para eles colocar uma enunciação numa situação dada e como eles realizam o entendimento de um enunciado colocado pelo outro. Para Ungeheuer, que estabeleceu essa diferença principal nos anos sessenta, foi importante a exigência de uma Ciência da Comunicação que abordasse questões a partir de uma perspectiva comunicativa.

à-vis como processo de *talking-and-thinking* no qual há uma interação permanente entre cognição e linguagem que, por conseguinte, não podem ser concebidas como domínios restritamente separados. Afastando-se das metáforas conceptuais, Cameron e Deignan (2006) introduzem o termo *metaphores* para denominar expressões não-literais, sendo fusões de forças linguísticas, semânticas, afetivas e pragmáticas em estados atratores que aparecem dentro de um discurso como feixes de padrões relativamente estáveis em uso. Tais *metaphores* estabilizados resultam de usos individuais e convenções socioculturais. Um exemplo dado por elas são expressões linguísticas como frases de verbos compostos que combinam uma ação física simples com uma ação de linguagem como, por exemplo, *sit down and talk* ou *turn around and say*. Elas representam expressões usadas com significados ocupando um espaço desfocado no sentido que, às vezes, pode ser entendido metaforicamente e, às vezes, apenas literalmente, mas ao mesmo tempo simbolicamente. Com esta capacidade para variedade, elas apresentam um instrumento particularmente sutil e útil para a comunicação humana.

Como a interpretação de tais expressões como metafórico ou simbólico depende do contexto de uso, também, muitas vezes, é impossível denominar um tópico explícito sobre o qual se fala por meio de um veículo que transfere sua topologia metaforicamente ao tópico em questão. É o discurso como um todo que constrói o domínio do tópico ao qual o veículo da metáfora é conectado. Por isso, elas também propõem uma metodologia indutiva que sistematiza o material a partir do discurso dado, seguindo o modelo da *grounded theory*. Na teoria de Cameron, não se necessita da suposição da existência de metáforas conceptuais localizadas nas mentes dos participantes em um discurso, o que permite causalidade recíproca, isto é, do indivíduo ao mundo social e do mundo social ao indivíduo. Ela substitui, assim, a teoria de que o uso da linguagem seria motivada pela metáfora conceptual.

Em suas pesquisas sobre metáforas em uso, Cameron e Deignan abrem espaço para levar em consideração também o ouvinte, ou seja, o lado do entendimento dentro da comunicação que ainda não foi tematizado nas abordagens da primeira geração da teoria cognitiva da metáfora. Em uma recente pesquisa (CAMERON; DEIGNAN, 2003), elas analisam o discurso em aulas de escolas do primeiro grau na Inglaterra e descobrem a importância de palavras de indicação como *just*, *like* ou *sort of*, nomeadas por elas como *tuning devices*, para realçar a função de tais palavras como pistas de orientação para o ouvinte. Isso seria possível pelo fato de elas direcionarem a interpretação da metáfora ou por canalizarem sua força. As autoras descobriram também que tais *tuning devices* foram usados com um alto grau de sensibilidade em respeito ao conhecimento linguístico dos ouvintes, considerando o fato de que talvez as

crianças não estejam familiarizadas com os respectivos usos metafóricos de expressões lingüísticas. Destarte, tais pistas podem ser usadas para evitar que uma metáfora seja entendida literalmente.

O objetivo de Gerard Steen segue uma direção semelhante. Resumindo a grande contribuição da teoria cognitiva da metáfora, ele também chega a perceber suas limitações:

Um efeito paradoxal do turno cognitivo nos estudos de metáfora foi a negligência da análise lingüística da linguagem metafórica. Muitos pesquisadores concentraram-se em estabelecer as conexões conceptuais pressupostas entre expressões metafóricas relacionadas, mas não se voltaram para analisar como e por quê quais metáforas conceptuais são exprimidas da forma como são em quais contextos de linguagem em uso. (STEEN, 2002, p.386)<sup>8</sup>

Segundo ele, há uma diferença crucial entre a postulação de metáforas conceptuais como *A VIDA É UMA VIAGEM* e sua ilustração a partir de exemplos bem escolhidos, e a identificação de expressões em discursos *on-line* que são relacionadas a tais metáforas conceptuais. Em seus desdobramentos, nota-se um interesse cada vez mais voltado para o lado do ouvinte, ou seja, para o processo de entendimento de uma metáfora, buscando pelas propriedades do discurso que influenciam o seu reconhecimento. Para tal, Steen realizou uma experiência com estudantes de graduação na qual ele apresentou uma breve introdução à teoria cognitiva da metáfora, antes que todos recebessem o texto integral da canção *Hurricane*, de Bob Dylan (STEEN, 2004). Em seguida, após serem informados sobre os pontos mais relevantes da história sobre a qual Dylan canta, os alunos ouviram a canção e foram solicitados a ler o texto e sublinhar todas as partes que parecessem incluir uma metáfora.

Para a análise dos resultados, Steen desenvolve um quadro de interpretação composto por três funções cognitivas que são decisivas para o ouvinte no processo de entendimento: a estrutura conceptual, a estrutura lingüística e a estrutura comunicativa. No nível da estrutura conceptual, revelou-se que os estudantes tiveram mais facilidade para entender metáforas explícitas como, por exemplo, "Justice is a game" do que metáforas implícitas como "Here comes the story of the Hurricane". Da mesma forma, o reconhecimento de metáforas complexas foi mais fácil do que o de metáforas simples. No nível da estrutura lingüística, metáforas nominais foram reconhecidas de forma mais

---

<sup>8</sup> "One paradoxical effect of the cognitive turn in metaphor studies has been the neglect of the linguistic analysis of metaphorical language. Many metaphor scholars have concentrated on fleshing out the presumed conceptual connections between related metaphorical expressions, but they have not really turned back to examine how and why which conceptual metaphors are expressed in the way they are in which contexts of language use."

freqüente do que metáforas verbais. Steen explica essa descoberta a partir da relação conceptual que essas formas gramaticais representam. Destarte, segundo Steen, a maioria das entidades é concreta por natureza, ao passo que relações e atributos são abstrações de entidades em situações por definição. Por conseqüência, metáforas nominais podem ser representadas com mais facilidade como desviantes de descrições reais do mundo. Obviamente, há um alto efeito imagético em relação à reconhecibilidade. Finalmente, no nível da estrutura comunicativa, a posição da metáfora no texto teve um papel muito importante. Metáforas pós-verbais foram descobertas com mais freqüência do que metáforas pré-verbais, o que Steen explica pela posição geralmente pós-verbal do rema que representa a informação nova numa frase e à qual, normalmente, se dirige a atenção do ouvinte ou do leitor. Pelo mesmo motivo, metáforas no final de um parágrafo e no final do texto foram reconhecidas com mais freqüência: quanto mais o leitor avança no texto, tanto maior, mais específico e mais concreto se torna o mundo textual projetado. Pois, principalmente, o número de participantes e eventos potenciais do mundo do texto torna-se cada vez menor no desenvolvimento do texto. Isso implica que uma expressão não-literal também seja mais destacada. Com sua pesquisa, Steen oferece uma inovadora ilustração da grande importância que a textualidade apresenta na determinação da recepção de uma metáfora em uma situação concreta.

### ***Zóltan Kövecses e a variedade cultural de metáforas congruentes***

Já se reflete, no prefácio do seu livro *Metaphor and emotion* o fato de que o lingüista húngaro Zoltán Kövecses, por um lado, prossiga com a tradição de Lakoff e Johnson, mas, por outro lado, supere a sua visão unidirecional por considerar mais a força criadora de realidade da própria linguagem:

A linguagem das emoções não será vista como uma coleção de palavras literais que categoriza e se refere a uma realidade emocional pré-existente, mas sim, como linguagem que pode ser figurativa e que pode definir e até criar experiência emocional para nós. (KÖVECSES, 2003, p.xii; destaque pela autora)<sup>9</sup>

Enfim, em seu livro *Metaphor in culture* (2005), Kövecses postula que as lingüistas cognitivistas superestimaram a universalidade de algumas estruturas metafóricas. Entretanto, segundo Kövecses (2005, p.293), a metáfora é concebida ao mesmo tempo como um fenômeno lingüístico, conceptual, neural, corporal,

<sup>9</sup> "Emotion language will not be seen as a collection of literal words that categorize and refer to a preexisting emotional reality, but as *language* that can be figurative and that can define and *even create* emotional experiences for us."



social e cultural. As causas das quais universalidade e variedade da metáfora dependem incluem incorporação como a base neuro-corporal, experiência sociocultural e processamento cognitivo, o que implica preferências cognitivas e estilísticas. Kövecses realmente busca uma integração dos três fatores: *linguagem, cognição e cultura*.

A diferença-chave que ele introduz ocorre entre *metáforas primárias*, um termo que ele toma emprestado de Grady (1997), e *metáforas congruentes*. A distinção desses dois termos inclui simultaneamente a distinção entre universalidade e variedade cultural: enquanto metáforas primárias são geradas por correlações entre dimensões distintas de experiências corpóreas básicas, independentes de influências culturais,<sup>10</sup> a metáfora congruente fornece a essa base uma estrutura viva e imagens concretas.<sup>11</sup> Kövecses (2005, p.68-69) começa a analisar a metáfora conceptual A PESSOA ZANGADA É UM CONTAINER COM PRESSÃO, afirmando haver evidências da existência dessa metáfora em tantas outras línguas – em chinês, japonês, húngaro, wolof, zulu e polonês – o que dá a impressão de que essa metáfora poderia ser um conceito universal. Todavia, essa metáfora atua em um nível extremamente genérico. Ela não especifica muitos aspectos que poderiam ser especificados. Por exemplo, ela não diz que tipo de container é usado, como a pressão aumenta, se o container é quente ou não, que tipo de substância está no container, que consequências a explosão teria etc. A metáfora constitui um esquema genérico que é preenchido por cada cultura que dele dispõe em congruência com essa metáfora primária. Se isso acontecer, o esquema genérico recebe um conteúdo cultural único em um nível específico. Desse modo, a metáfora primária A PESSOA ZANGADA É UM CONTAINER COM PRESSÃO torna-se, em japonês, RAIVA ESTÁ NA HARA (ESTÔMAGO) (MATSUKI, 1995). Em chinês, ela especifica-se de forma que a substância do container é imaginada como *qui*, isto é, energia que voa pelo corpo. Com isso, a substância não é um líquido como em inglês, mas sim, um gás, um conceito que é entrincheirado na história, filosofia e medicina chinesas (YU, 1998). Em zulu, encontram-se as metáforas RAIVA/DESEJO É FOME, RAIVA É NO CORAÇÃO e RAIVA É UMA FORÇA NATURAL (TAYLOR; MBENSE, 1998). Essa conceptualização exerce uma grande influência no modelo cultural que as pessoas da cultura zulu têm

<sup>10</sup> Buscando uma interligação do seu termo da *metáfora primária* com a teoria da mesclagem, Grady, (2005, p.1608-1609) define a função dessas metáforas da seguinte forma: "Nesse sentido, poderia ser apropriado entender padrões metafóricos primários como algo parecido a modelos em oposição às conceptualizações mais camais e mescladas, constituindo metáforas per se. Metáforas primárias tendem a representar mais *padrões* genéricos do que instantâneos concretos e vivos" ("In this sense it may be appropriate to consider primary metaphorical patterns as something like templates, as opposed to the more fleshed-out, blended conceptualizations which constitute metaphors per se. Primary metaphors are generic *patterns*, rather than concrete, vivid *instantiations*").

<sup>11</sup> Essa distinção implica paralelos com as distinções entre *primary* e *complex metaphors* de Grady (1997), entre *ground* e *figure models* de Baranov e Zinken (2003) e entre *bildschematische Metaphern* (*metáforas de esquemas imagéticos*) e *Konstellationsmetaphern* (*metáforas de constelação*) de Baldauf (1997).

do conceito *raiva*. Ao invés de canalizar sua raiva em direção a um alvo específico – em geral, a pessoa que causou a raiva –, elas respondem menos direcionadas e comportam-se de forma agressiva perante qualquer pessoa. Ademais, o envolvimento do coração na metáfora RAIVA É NO CORAÇÃO recorre a um local menos comum em línguas ocidentais. Quando a metáfora do CORAÇÃO é usada em inglês, ela é associada a amor. Em zulu, ela é aplicada para denominar o local de vários estados, por exemplo, paciência e impaciência, tolerância e intolerância etc. Esses exemplos ilustram como uma metáfora no nível genérico torna-se uma metáfora específica em dependência da respectiva cultura.

O último exemplo já mostrou um outro fator de influência da variedade cultural: o alcance da metáfora, pois, no caso do zulu, o alcance da fonte CORAÇÃO é maior do que em inglês, pelo fato de atingir mais alvos. Outro exemplo é a fonte EDIFÍCIO: em inglês, essa metáfora é aplicada a TEORIAS, RELAÇÕES PESSOAIS, CARREIRAS, EMPRESAS, SISTEMAS ECONÔMICOS ou GRUPOS SOCIAIS, enquanto, em outras culturas, nem todos os alvos são aproveitados. No árabe falado na Tunísia, por exemplo, a metáfora RELAÇÕES PESSOAIS SÃO EDIFÍCIOS não é aplicada, uma vez que, de forma geral, há pouca conversação sobre relações pessoais. Por outro lado, essa fonte é aplicada de modo muito mais convencionalizado tendo como alvo EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS. (KÖVECSÉS, 2005, p.72-78).

Aparentemente, culturas variam também com respeito às preferências de suas conceptualizações metafóricas. Em seu estudo sobre a conceptualização da vida nas culturas húngara e norte-americana, Niki Köves (2002) descobriu que os americanos preferem metáforas como A VIDA É UM BEM PRECIOSO e A VIDA É UM JOGO, ao passo que, entre os húngaros, as metáforas A VIDA É GUERRA e A VIDA É UM COMPROMISSO foram mais freqüentes. Ele atribui esses resultados, entre outros, à história mais dolorosa pela qual a nação húngara passou.

Em meu estudo que compara o conceito de amor de estudantes brasileiros com o de estudantes alemães (SCHRÖDER, 2004), cheguei à conclusão que a maior diferença não se encontra na presença ou ausência de um conceito, mas, sim, na divergência quanto a conceptualizações preferidas. Destarte, nas trinta entrevistas realizadas em cada cultura, foram encontradas duas metáforas nas entrevistas brasileiras que sequer apareceram nas entrevistas alemãs: AMOR É COMIDA e AMOR É CONQUISTA. Pelo lado alemão, foram freqüentes as metáforas AMOR É UM BOM NEGÓCIO e AMOR É UM APARELHO FUNCIONANDO, que, analogamente, não foram mencionadas nas entrevistas brasileiras (SCHRÖDER, 2006). Não obstante, isso não implica que as metáforas não são conhecidas na outra cultura, mas sim, que o uso recorrente indica se tratarem de metáforas convencionais que refletem uma preferência da respectiva cultura que pode ser encaixada no respectivo pano de fundo histórico-cultural. Destarte, no caso da conceptualização do amor, enquanto na Alemanha o ideal do amor romântico,

que destaca a duração do amor por interligar sexualidade e amizade, é mais difundido, no Brasil, em muitos contextos, o ideal do amor apaixonado, que acentua a paixão do momento, é mais saliente (SCHRÖDER, 2004). O sociólogo Niklas Luhmann (1996) entende a paixão exigida neste conceito do amor como liberdade de ação camuflada por passividade e força. Aí, por um lado, a incapacidade de se defender contra o próprio destino e, por outro lado, o planejamento quanto à conquista do outro formam uma conexão que leva a um aumento da paixão e que pode ser descrita a partir dos paradoxos “auto-submissão que conquista, sofrimento desejado, cegueira que vê, doença preferida, prisão preferida, martírio doce”<sup>12</sup> (LUHMANN, 1996, p.83). Junto à esfera da ação, o ritual da conquista e da submissão corresponde a estas pseudo-oposições no caso brasileiro. Da mesma forma, a imagem do amor corporal como ato da alimentação está onipresente em muitas esferas da cultura brasileira, como na literatura ou na música, etc. Nem sequer finalmente esta presença tem raízes histórico-culturais, como se encontra na combinação da idéia bíblica sobre o desejo pecador da carne e do mito brasileiro do paraíso, que, por sua vez, produz a imagem da mulata sensual. Diferentemente, nos enunciados alemães domina a lei da maximalização, típica para sociedades com uma influência maior do protestantismo e do individualismo: assim como a lógica do processo tecnológico da produção tende a um maior aumento possível dos resultados – maior, melhor, mais barato, mais efetivo, mais forte, mais rápido –, esse axioma também se transfere a outros setores da vida social.

Mesmo focalizando primeiramente a metáfora conceptual, Kövecses (2005, p.157-160) também trata de contextos comunicativos que revelam modos de comportamento ligados a valores culturais. Assim, ele constata que, na cultura britânica, os participantes da comunicação usam expressões metafóricas que pertencem à metáfora AMOR É UMA VIAGEM mais para falar sobre outras pessoas do que para falar sobre si mesmo. Além disso, quando eles utilizam tais expressões, eles o fazem com pistas de contextualização como *rather, a bit, ou don't you think*, o que corresponde ao que Cameron chama *tuning devices*. Kövecses conclui que a maior explicitidade apresentada no uso onipresente dessa metáfora na cultura norte-americana reflete um grau de extroversão mais alto do que na cultura britânica.

Finalmente, Kövecses (2005, p.88-113) fornece uma série de exemplos para ilustrar as dimensões divergentes nas quais variedade intracultural pode ocorrer. Na dimensão social, por exemplo, observa-se uma diferença na maioria das culturas ocidentais acerca de metáforas usadas para a mulher, ao contrário do homem. Aí, encontram-se metáforas como MULHERES SÃO AVES (perua, galinha)

---

<sup>12</sup> “erobrende Selbstunterwerfung, gewünschtes Leiden, sehende Blindheit, bevorzugte Krankheit, bevorzugtes Gefängnis, süßes Martyrium”.

e, em contrapartida, para homens, metáforas como HOMENS SÃO ANIMAIS ENORMES (tigre, touro).

Balaban (1999) traz à tona como conceitos podem variar em dependência da dimensão religiosa. Ele compara o uso da metáfora SABER É VER em contextos cotidianos e religiosos, chegando à conclusão de que, por exemplo, para *pilgrims*, esta metáfora é inapropriada porque eles se consideram como fontes passivas, mas, ao mesmo tempo, confiantes do conhecimento divino. Em substituição, eles preferem expressões metafóricas como “Eu sei isto no meu coração” ou “As portas na minha mente estão abertas”.

## **Conclusão**

Foram apresentadas três linhas de abordagens diferentes que compartilham com sua tentativa de superar algumas das restrições e inflexibilidades impostas pela teoria cognitiva da metáfora da primeira geração.

Enquanto a teoria da mesclagem e das redes de integração, segundo Fauconnier e Turner, tira as metáforas do seu estado estável e invariável por dinamizar o processo da cognição, focalizando o domínio-mescla com suas estruturas emergentes e inovativas no momento da geração, as teorias de Cameron, Deignan e Steen, mais motivadas pelas tradições no campo da análise do discurso, pretendem delinear novos caminhos para pesquisas sobre a metáfora no seu contexto. Desse ângulo, metáforas não são mais concebidas como produtos pré-feitos que nosso estoque cognitivo simplesmente disponibiliza assim que tiver ações discursivas, mas, sim, como um instrumento lingüístico que também constrói um contexto cognitivo e cultural em dependência da situação comunicativa dada. Destarte, a linguagem é retirada da sua passividade e colocada em ação, de modo que seria mais apropriado entender a relação entre linguagem e cognição como um entrelaçamento das ações *pensar* e *falar*. Além disso, percebe-se uma integração crescente do interlocutor que ainda é negligenciada em muitas teorias.

Finalmente, os desdobramentos sobre universalidade e variedade cultural segundo Kövecses e os estudos interculturais citados ilustraram como o lado menos contemplado do triângulo, *cultura*, pode ser acrescentado à teoria cognitiva da metáfora sem a necessidade de quebrar com suas suposições básicas. Destarte, estudos interculturais focam mais em metáforas congruentes, ao passo que, por muito tempo, foram quase exclusivamente as metáforas primárias que estavam no centro do interesse de lingüistas e psicólogos cognitivistas. Nessa transposição da atenção percebe-se, por um lado, a tentativa de interligar os três aspectos por meio dos quais o fenômeno da metáfora pode

ser observado – linguagem, cognição e cultura. Por outro lado, aponta às oportunidades de uma integração de metodologias e focalizações distintas no âmbito de uma teoria sociocognitiva da metáfora.

Por destacar, respectivamente, um aspecto desse triângulo de forma exclusiva, as vertentes apresentadas contribuem para uma extensão contínua e, com isso, com uma atualização da teoria cognitiva da metáfora. A teoria da mesclagem dedica-se à cognição em uso, as abordagens de Cameron, Deignan e Steen, a partir de uma perspectiva da análise do discurso, buscam direcionar o seu interesse à metáfora na linguagem em uso, e, finalmente, Kövecses e as pesquisas alinhadas a essa perspectiva destacam a variedade cultural que deveria ser considerada ainda mais nos estudos sobre metáforas.

SCHRÖDER, U. A. From cognitive metaphor theory to a more dynamic, cultural and social-cognitive approach. *Alfa*, São Paulo v.52, n.1, p.39-56, 2008.

- *ABSTRACT: The article deals with the question of the extent to which frequent points of criticism regarding the traditional assumptions of cognitive metaphor theory are overcome by current tendencies in the so-called second generation of CMT. After summarizing the main points of criticism, I will introduce three different current approaches to metaphor from a cognitive point of view: the dynamization of the traditional view by focussing on emergent structures and on-line processing in blending theory (FAUCONNIER; TURNER, 2006), the emphasizing of the situatedness of the metaphor in by discourse analysis approach (CAMERON; DEIGNAN, 2006; STEEN, 2004), and the inclusion of cultural variation in metaphorical research (KÖVECSES, 2005). This article points out that each of these approaches stresses a specific side of the triangle language – culture – cognition and explains to what extent each respective contribution introduces new directions for CMT.*
- *KEYWORDS: Cognitive metaphor theory; blending theory; discourse analysis; cultural variation*

## Referências

BALABAN, V. Self and agency in religious discourse: perceptual metaphors for knowledge at a Marian apparition site. In: GIBBS, R.; STEEN, G. *Metaphor in cognitive linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p.125-144.

BALDAUF, C. *Metapher und Kognition: Grundlagen einer neuen Theorie der Alltagsmetapher*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 1997.

BARANOV, A.; ZINKEN, J. Die metaphorische Struktur des öffentlichen Diskurses in Russland und Deutschland: Perestrojka- und Wende-Periode. In: SYMANZIK, B.; BIRKFELLNER, G.; SPROEDE, A. *Metapher, Bild und Figur. Osteuropäische Sprach- und Symbolwelten*. Hamburg: Kovac, 2003. p.93-121.

BÜHLER, K. *Sprachtheorie: die Darstellungsfunktion der Sprache*. Stuttgart: Fischer, 1982.

CAMERON, L. Operationalising metaphor for applied linguistic research. In: \_\_\_\_\_; LOW, G. *Researching and applying metaphor*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p.3-28.

\_\_\_\_\_. Confrontation or complementarity? Metaphor in language use and cognitive metaphor theory. *Annual Review of Cognitive Linguistics*, La Rioja, v.5, p.107-135, 2007.

\_\_\_\_\_.; DEIGNAN, A. Combining large and small corpora to investigate tuning devices around metaphor in spoken discourse. *Metaphor and Symbol*, Santa Cruz, v.18, n.3, p.149-160, 2003.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. The emergence of metaphor in discourse. *Applied Linguistics*, Oxford, v.27, p.671-690, 2006.

FAUCONNIER, G. *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. Rethinking metaphor. In: GIBBS, R. *The Cambridge handbook of metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. Disponível em: <<http://www.cogsci.ucsd.edu/~faucon/RethinkingMetaphor19f06.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2007.

FAUCONNIER, G., TURNER, M. *The way we think*. New York: Basic Books, 2003.

GARDINER, A. H. *The theory of speech and language*. Oxford: Clarendon Press, 1951.

GRADY, J. E. Primary metaphors as inputs to conceptual integration. *Journal of Pragmatics*, Odense, v.37, p.1595-1614, 2005.

GRADY, J. E. *Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes*. Tese (Ph.D) – University of California at Berkeley, Department of Linguistics, Berkeley, 1997.

GRADY, J. E.; OAKLEY, T; SOULSON, S. Blending and metaphor. In: STEEN, G.; GIBBS, R. *Metaphor in cognitive linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p.101-124.

JÄKEL, O. *Wie Metaphern Wissen schaffen: die kognitive Metapherntheorie und ihre Anwendung in Modell-Analysen der Diskursbereiche Geistestätigkeit, Wirtschaft, Wissenschaft und Religion*. Hamburg: Kovaè, 2003.

KÖVECSES, Z. *Metaphor and emotion: language, culture, and body in human feeling*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

- KÖVECSES, Z. *Metaphor in culture: universality and variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- KÖVES, N. *Hungarian and American dreamworks of life*. Term paper – Department of American Studies, Eötvös Loránd University, Budapest, 2002.
- LAKOFF, G. The contemporary theory of metaphor. In: ORTONY, A. *Metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p.202-251.
- LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.
- LEEZENBERG, M. *Contexts of metaphor*. Amsterdam: Elsevier, 2001.
- LUHMANN, N. *Liebe als Passion. Zur Codierung von Intimität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996.
- MARTINS, H. Sobre linguagem e pensamento no paradigma experiencialista. *Veredas*, Juiz de Fora, v.6, n.1, p.75-90, 2002.
- MATSUKI, K. Metaphors of anger in Japanese. In: TAYLOR, J. R.; MACLAURY, R. E. *Language and the cognitive construal of the world*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1995. p.137-151.
- MELO MOURA, H. M. Metáforas e Regularidades Lingüísticas. In: MIRANDA, N. S.; NAME, M. C. *Lingüística e cognição*. Juiz de Fora: Ed. da UFJF, 2005. p.109-119.
- MURPHY, G. L. On metaphoric representation. *Cognition*, York, v.60, p.173-204, 1996.
- SCHRÖDER, U. *Liebe als sprachliches Konstrukt. Eine kulturvergleichende Studie zwischen deutschen und brasilianischen Studenten*. Aachen: Shaker, 2004.
- SCHRÖDER, U. Conceitos metafóricos na comparação: uma contribuição à *Landeskunde* intercultural – dois exemplos da prática do ensino da língua estrangeira no contexto brasileiro. In: BENN-IBLER, V. *Interfaces culturais Brasil – Alemanha*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2006. p.49-69.
- SINHA, C. Blending out of the background: play, props and staging in the material world. *Journal of Pragmatics*, Odense, v.37, p.1537-1554, 2005.
- SINHA, C.; JENSEN DE LÓPEZ, K. Language, culture and the embodiment of spatial cognition. *Cognitive Linguistics*, Nijmegen, v.11, n.1/2, p.17-41, 2000.
- STÄHLIN, W. Zur Psychologie und Statistik der Metaphern. Eine methodologische Untersuchung. *Archiv für die gesamte Psychologie*, Frankfurt, v.31, p.297-425, 1913.
- STEEN, G. Identifying metaphor in language: a cognitive approach. *Style*, Dekalb, v.36, n.3, p.386-407, 2002.

STEEN, G. Can discourse properties of metaphor affect metaphor recognition? *Journal of Pragmatics*, Odense, v.36, p.1295-1313, 2004.

TAYLOR, J.; MBENSE, T. Red dogs and rotten mealies: how Zulus talk about anger. In: ATHANASIADOU, A.; TABAKOWSKA, E. *Speaking of emotions: conceptualization and expression*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1998. p.191-226.

UNGEHEUER, G. *Sprache und Kommunikation*. Münster: Nodus Publikationen, 2004.

YU, N. *The contemporary theory of metaphor: a perspective from Chinese*. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

ZINKEN, J. Metaphors, stereotypes, and the linguistic picture of the world: impulses from the Ethnolinguistic School of Lublin. *metaphorik.de*, Bonn, 7, p.115-136, 7 2004. Disponível em: <<http://www.metaphorik.de/07/zinken.htm>>. Acesso em: 15 out. 2007.

Recebido em outubro de 2007

Aprovado em janeiro de 2008



# GÊNEROS PRIMÁRIOS E GÊNEROS SECUNDÁRIOS NO CÍRCULO DE BAKHTIN: IMPLICAÇÕES PARA A DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA

Sheila Vieira de Camargo GRILLO<sup>1</sup>

- RESUMO: Investigação da pertinência da distinção entre gêneros primários e secundários no conjunto da obra de Bakhtin e seu círculo. Essa divisão origina-se nos diálogos que o círculo empreendeu com teorias de sua época: marxismo, formalismo e filosofia da vida. Desse diálogo surgirá uma importante tomada de posição do círculo que orientará sua metodologia de abordagem dos gêneros literários na sua inter-relação com o conjunto da cultura e com as diversas esferas da ideologia do cotidiano. A pertinência dessa investigação teórica é atestada na análise de um gênero da divulgação científica.
- PALAVRAS-CHAVE: Gêneros do discurso; gêneros primários; gêneros secundários; divulgação científica.

## Introdução

O texto “Os gêneros do discurso” (1952-1953) sintetiza noções desenvolvidas desde os anos 20 por Bakhtin e seu círculo e lança fundamentos metodológicos para uma abordagem dialógica da linguagem. Embora formulada em uma época na qual apenas Bakhtin ainda vivesse e considerando a diversidade de autores de obras muitas vezes atribuídas a Bakhtin, assume-se aqui que a teoria dos gêneros do discurso e a conseqüente distinção entre gêneros primários e secundários origina-se de trabalhos de pesquisa em grupo iniciados nos anos 20, dos quais participam, entre outros, Medvedev e Volochinov. É nessa perspectiva que será investigada a proposição de Bakhtin de que a distinção entre gêneros primários e secundários é de “grande importância”. Para tanto, propomos considerar quatro dimensões da distinção entre gêneros primários e secundários: as alternativas metodológicas do círculo à abordagem dos formalistas, o enriquecimento que a análise integrada das esferas ideológicas e cotidianas pode trazer para a teoria dos gêneros, a ampliação dos resultados

---

<sup>1</sup> USP – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas – 05513-970 – São Paulo – SP – Brasil. Endereço eletrônico: sheilagrillo@uol.com.br

das pesquisas de Bakhtin sobre o romance e, por fim, a natureza dialógica de todos os gêneros. As duas primeiras dimensões decorrem do diálogo do círculo de Bakhtin com correntes de pensamento importantes na Rússia da época: o formalismo, o marxismo e a filosofia da vida. As duas últimas são engendradas pelo desenvolvimento da teoria dialógica do círculo. As conclusões desses quatro temas, orientadores das primeiras seções deste artigo, iluminam a subsequente abordagem dialógica do estatuto da divulgação científica no Brasil.

## A oposição aos formalistas

O primeiro sentido da importância atribuída à abordagem integrada entre gêneros primários e secundários deriva da posição do círculo em relação ao formalismo russo. O projeto dos formalistas era “criar uma ciência literária autônoma a partir das qualidades intrínsecas do material literário” (EICHENBAUM, 2001[1965], p.31)<sup>2</sup> e, para atingi-lo, propunham a libertação da poética em relação a preocupações estéticas “o positivismo científico que caracteriza os formalistas: uma recusa de premissas filosóficas, de interpretações psicológicas e estéticas etc. O estado mesmo das coisas demandava que nos separássemos da estética filosófica e das teorias ideológicas da arte” (EICHENBAUM, 2001[1965], p.35)<sup>3</sup>. Para atingir tal fim, tematizavam a oposição entre uma linguagem<sup>4</sup> poética e uma linguagem cotidiana ou prática:

A idéia da economia de forças como lei e finalidade da criação é talvez verdadeira em um caso particular da linguagem, isto é, na linguagem cotidiana; essas mesmas idéias foram estendidas à linguagem poética, devido ao desconhecimento da diferença que opõe as leis da linguagem cotidiana àquelas da linguagem poética. (CHKLOVSKI, 2001, p.80)<sup>5</sup>

---

<sup>2</sup> “créer une science littéraire autonome à partir des qualités intrinsèques du matériau littéraire.”

<sup>3</sup> “ le positivisme scientifique qui caractérise les formalistes: un refus des prémisses philosophiques, des interprétations psychologiques et esthétiques, etc. L'état même des choses nous demandait de nous séparer de l'esthétique philosophique et des théories idéologiques de l'art.”

<sup>4</sup> Em russo, as noções de “língua” e “linguagem” recobrem o mesmo termo “ЯЗЫК”, e a distinção das duas noções e a sua tradução para o português é realizada por meio da descrição contida no contexto de ocorrência.

<sup>5</sup> “L'idée de l'économie des forces comme loi et but de la création est peut-être vraie dans un cas particulier du langage, c'est-à-dire dans le langage quotidien; ces mêmes idées étaient étendues au langage poétique à cause de la méconnaissance de la différence qui oppose les lois du langage quotidien à celles du langage poétique.”

Para os formalistas, a “linguagem poética” é regida por princípios próprios, entre os quais se destacam:

- 1) A precedência da forma sobre o conteúdo;
- 2) A emancipação da palavra das suas aplicações e usos cotidianos ou práticos, com vistas a eliminar os automatismos decorrentes desses usos.

Contrariamente a esses pressupostos, o círculo rejeitava dois isolamentos que a abordagem formalista provocava na poética: a sua separação de questionamentos estéticos sobre o sentido geral da arte e o seu distanciamento do conjunto das produções culturais. Bakhtin (1993[1924]), p.15 afirma que é impossível compreender a singularidade da literatura “sem uma concepção sistemática do campo estético, tanto no que o diferencia do campo do cognoscível e do ético, como no que o liga a eles na unidade da cultura”. Segundo Bakhtin, a estética geral é necessária para evitar uma abordagem simplificada e superficial da arte literária e a redução das considerações estéticas à abordagem exclusivamente lingüística. Essa perspectiva leva à consideração da primazia do material sobre os outros elementos artísticos e à proposição de uma estética material, liberta da orientação da literatura para o mundo. Uma das conseqüências dessa orientação é a indistinção entre a forma arquitetônica e a forma composicional da obra de arte. Enquanto a primeira compreende o projeto artístico do autor-criador, permeado por valores cognitivos e éticos, a segunda abarca a organização do material lingüístico.

Bakhtin<sup>6</sup> defende que a obra de arte só podia ser comparada com outros produtos da criação ideológica (ciência, ética etc.) e que a literatura se encontrava em interação ativa com outras esferas ideológicas, não havendo justificativa para a sua comparação exclusiva com a linguagem prática. A opção teórico-metodológica do círculo tende na direção do quadro conceitual do que Rastier (2001) chama uma poética generalizada, ao adotar um ponto de vista unificado sobre os gêneros literários e não-literários para descrever “a diversidade dos discursos (literário, jurídico, religioso, científico etc.) e sua articulação com os gêneros”. Portanto, Bakhtin propõe, por um lado, a consideração dos diversos domínios artísticos (literatura, música, artes plásticas etc.) no âmbito de uma estética geral e, por outro, a comparação da arte com as demais esferas da cultura, como meio de encontrar seus traços característicos.

---

<sup>6</sup> A recepção ocidental tem, muitas vezes, associado a obra de Bakhtin à dos formalistas, como ocorre na coletânea organizada por Luiz da Costa Lima *Teoria da Literatura em suas fontes* (2002), na qual o texto bakhtiniano “A tipologia do discurso na prosa” está inserido na seção “O formalismo russo”, ou ainda no texto de Júlia Kristeva “Le mot, le dialogue et le roman” (1978[1966]), em que Bakhtin é apresentado como um continuador do formalismo e um precursor do estruturalismo. Esse equívoco origina-se, certamente, no desconhecimento de obras como “O problema do conteúdo, do material e da forma nos estudos literários” (1993[1924]) de Bakhtin e *O método formal nos estudos literários* (1928) de Bakhtin/Medvedev, nas quais ambos os autores se insurgem explicitamente contra os formalistas.

Em relação à conhecida oposição entre linguagem prática e linguagem poética, Bakhtin/Medvedev propõe, primeiramente, que não se pode falar de uma linguagem poética, mas somente de funções poéticas da linguagem em obras poéticas. Em seguida, ataca o caráter arbitrário de eleição da linguagem prática ou cotidiana como procedimento metodológico para determinar as especificidades da linguagem poética. Essa perspectiva levou a uma definição negativa desta última, no sentido de que seus princípios fundamentais derivam do que ela não é (desautomatização, deformação, forma obstacularizada etc.) e a conseqüente ausência de uma caracterização positiva. Em terceiro lugar, aponta-se a falta de uma análise minuciosa e consistente das diferentes esferas da comunicação cotidiana, aí incluindo o horizonte ideológico (conceitos, crenças, costumes etc.) nos quais se constroem os enunciados, para se chegar a seus traços característicos. A lingüística, que fornece boa parte da fundamentação dos formalistas, construiu seu objeto de estudo – a língua –, por meio da abstração das formas do enunciado tanto cotidiano quanto literário, não possuindo, portanto, resultados confiáveis para fundamentar o método formal. Por fim, para Bakhtin/Medvedev, a língua prática dos formalistas – caracterizada pela automatização dos recursos discursivos, economia, desatenção em relação ao som etc. – é uma construção arbitrária, que a priva de todo seu potencial criativo.

Contrariamente à caracterização dos formalistas, Bakhtin/Medvedev concebe a linguagem prática e cotidiana como um processo de geração do acontecimento. Nela, o tato discursivo, entendido como os procedimentos de polidez ou de discortesia, tem uma grande importância na formação dos enunciados. Em certas condições, o tato favorece o aparecimento de características que os formalistas atribuem à linguagem poética: rupturas, evasões, ambigüidades, rodeios no discurso. Quando esses traços penetram na literatura, a estrutura da obra se dialogiza, adotando a forma de um diálogo implícito ou manifesto com o leitor. Este posicionamento teórico-metodológico de desconstruir a oposição dos formalistas explica, em parte, a proposição de Bakhtin nos anos 50 de estudar os gêneros primários, pertencentes ao domínio do que os formalistas chamam de linguagem prática, na sua relação com os gêneros secundários, entre os quais os literários ocupam um papel de destaque nas formulações de Medvedev, Volochinov e Bakhtin.

Vejamos, a seguir, como o tema da relação entre gêneros primários e secundários ganha importância no diálogo do círculo com o marxismo e a filosofia da vida.

## **Esferas ideológicas e ideologia do cotidiano: o diálogo com o marxismo e a filosofia da vida**

A importância concedida à distinção entre gêneros primários e secundários pode ser explicada ainda pelo diálogo com o marxismo da época. Este se refletiu na teorização, presente em *Marxismo e filosofia da linguagem*, sobre a relação entre a ideologia do cotidiano ou psicologia social e os sistemas ideológicos. Na referida obra, Bakhtin/Volochinov cita a teoria de Plekhânov sobre a psicologia do corpo social enquanto elo intermediário entre a infra-estrutura e a super-estrutura. Segundo Tihanov (2005), a idéias de Plekhânov tornam-se clássicas na Rússia dos anos 20, época da produção da obra de Bakhtin/Volochinov.

Plekhânov (1978[1908]), ao criticar a leitura “unilateral” da ação histórica da economia, argumenta que “numa sociedade primitiva a atividade produtiva exerce uma ação direta sobre a concepção do mundo e sobre o gosto estético”, porém “numa sociedade dividida em classes a influência direta da atividade produtiva sobre a ideologia se torna bem menos aparente. Neste caso, o fator econômico cede lugar ao fator psicológico” (p.53). O teórico marxista compreende a psicologia social enquanto a visão ou concepção de mundo dos diferentes grupos sociais em luta. Ela está localizada logo acima do regime sociopolítico, o qual, por sua vez, está edificado sobre uma “base” econômica dada. Essa proximidade é responsável pela suscetibilidade da concepção de mundo dos diferentes grupos sociais à infra-estrutura e ao primeiro nível ideológico (a organização sociopolítica).

Se nos propuséssemos a expor brevemente a concepção de Marx e Engels, sobre a relação entre a célebre “base” e a não menos célebre “superestrutura”, chegaríamos a isto:

1. estados das forças produtivas;
2. relações econômicas condicionadas por estas forças;
3. regime sócio-político, edificado sobre uma “base” econômica dada;
4. psicologia do homem social, determinada, em parte, diretamente pela economia, em parte por todo o regime sócio-político edificado sobre ela;
5. ideologias diversas refletindo esta psicologia. (PLEKHÂNOV, 1978[1908], p.62)

Essa esquematização de Plekhânov sobre a organização social refletir-se-á no texto “A construção do enunciado” (1983[1930]), quando Volochinov sistematiza as diferentes modalidades de comunicação social e a influência destas sobre a interação verbal e os gêneros cotidianos:

Se olharmos de perto para a vida social podemos prontamente identificar os seguintes tipos de comunicação social em acréscimo à

artística: 1) *comunicação na produção* (nas fábricas, oficinas, fazendas coletivas etc); 2) *comunicação de negócios* (em instituições, organizações sociais, etc); 3) *comunicação do dia-a-dia* (encontros e conversas na rua, nos bares, em casa, e assim por diante); 4) *comunicação ideológica* (no sentido preciso da palavra: comunicação na *propaganda, escolar, científica, filosófica*, em todas as suas variantes. (VOLOCHINOV, 1983[1930], p.115)<sup>7</sup>

Embora Volochinov omita o terceiro nível de Plekhânov – o regime sociopolítico – os outros quatro estão claramente transpostos para a descrição das diferentes modalidades de comunicação social: parte-se da esfera da produção, passando pela ideologia do cotidiano e, finalmente, chega-se às ideologias. Essas formas de comunicação irão, segundo Volochinov, influenciar a organização do enunciado e de seus gêneros, os quais são constituídos de um parte verbal e de outra não-verbal (as diferentes esferas de comunicação).

A contribuição de Bakhtin/Volochinov (1992[1929])<sup>8</sup> está em conceber a existência da psicologia do corpo social nas formas concretas da interação verbal que se realizam nos diferentes gêneros do discurso, ou seja, as visões de mundo dos diferentes grupos sociais tomam forma na interação pela linguagem. Feita a partir da versão francesa, o termo “gênero” em *Marxismo e filosofia da linguagem* foi apagado da tradução brasileira,<sup>9</sup> mas está bem presente nas traduções em inglês – como podemos verificar no fragmento abaixo – e em espanhol:

Social psychology exists primarily in a wide variety of forms of the “utterance”, of little speech genres of internal and external kinds – things left completely unstudied to the present day. [...]

All these forms of speech interchange operate in extremely close connection with the conditions of the social situation in which they occur and exhibit an extraordinary sensitivity to all fluctuations in the social atmosphere. And it is here, in the inner workings of this verbally

---

<sup>7</sup> “If we look closely at social life we can readily identify the following types of social communication in addition to the artistic one: 1) *production* communication (in factories, workshops, collective farms, etc); 2) *business* communication (in institutions, social organizations, etc); 3) *everyday* communication (meeting people and talking to them on the street, in canteens, at home, and so on); and finally 4) *ideological* communication in the precise sense of the word: *propaganda* communication, *scholarly*, *scientific*, and *philosophical*, in all their varieties.”

<sup>8</sup> Concordamos com Faraco (2003) que os textos de Volochinov e Medvedev visam construir uma teoria marxista da criação ideológica, na qual a linguagem tem uma papel preponderante. Esses autores demonstram partilhar do objetivo de Plekhânov de contribuir para a construção do “socialismo científico”, só que aplicado à teoria da literatura (Medvedev) e à filosofia da linguagem (Volochinov).

<sup>9</sup> Inteiramo-nos da existência do termo ‘gêneros’ na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* por meio de uma entrevista em Lausanne com o eslavista Patrick Sériot e por meio da leitura do artigo de Souza (2003), “Gêneros discursivos em *Marxismo e filosofia da linguagem*”. Essa informação nos levou a consultar as versões em espanhol e em inglês do texto de Volochinov.

materialized social psychology, that the barely noticeable shifts and changes that will later find expression in fully fledged ideological products accumulate.” (Volosinov, 1986[1929], p.20, grifo meu)

A psicologia do corpo social se manifesta essencialmente nos mais diversos aspectos da “enunciação” sob a forma de diferentes modos de discurso, sejam eles interiores ou exteriores. Este campo não foi objeto de nenhum estudo até hoje. [...]

Estas formas de interação verbal acham-se estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera. Assim é que no seio desta psicologia do corpo social materializada na palavra acumulam-se mudanças e deslocamentos quase imperceptíveis que, mais tarde, encontram sua expressão nas produções ideológicas acabadas (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992[1929], p.42, grifo meu)

A importância da relação entre os gêneros primários e os gêneros secundários, enfatizada por Bakhtin no texto dos anos 50, deve-se, pois, ao fato de que um dos projetos do círculo foi o de reler a teoria da superestrutura marxista, no diz respeito à mobilidade das ideologias constituídas, operadas pela influência da ideologia do cotidiano ou psicologia social. Bakhtin/Volochinov propõe que as esferas ideológicas (arte, ciência, religião etc.) se formam a partir da ideologia do cotidiano, que, por sua vez, é influenciada pelas ideologias em sentido estrito.

Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia. Mas, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois, fora dela, morrem, assim como morrem, por exemplo, a obra literária acabada ou a idéia cognitiva se não são submetidas a uma avaliação crítica viva. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992[1929], p.119, grifo meu)

Embora não citado por Volochinov, identificamos claros reflexos das proposições do teórico marxista Bukharin (1970[1921], p.253, grifo meu): “a psicologia social é de certa maneira um reservatório para a ideologia.[...] A ideologia sistematiza aquilo que está pouco sistematizado ou que não está absolutamente sistematizado, isto é, psicologia social. As ideologias são as cristalizações da psicologia social”. Além da influência envidenciada na comparação dos fragmentos dos dois autores, Tihanov (2005, p.128) declara que a obra de Bukharin “é um dos escritos mais influentes do marxismo russo pós-revolucionário” e, portanto, Volochinov, Medvedev e Bakhtin tinham dela

conhecimento.<sup>10</sup> A divisão da superestrutura em dois níveis por Bukharin, a psicologia social e a ideologia do cotidiano, mostra as duas acepções de termo ideologia: como visão de mundo dos grupos sociais, composta por sentimentos, pensamentos e disposições gerais dos diferentes grupos sociais e de uma determinada sociedade como um todo, e como processo sistematizado de produções de idéias e obras. A diferença entre os dois níveis está no maior grau de sistematicidade dos sistemas ideológicos constituídos.

Apesar das influências apontadas, Bakhtin/Volochinov diferenciam-se de marxistas como Plekhânov e Bukharin, no sentido de que não só o nascimento mas igualmente a sobrevivência dos produtos culturais dos sistemas ideológicos constituídos (arte, ciência etc.) dependem de sua recepção, incorporação e avaliação crítica pela ideologia do cotidiano. Nessa perspectiva, as produções culturais da arte, da ciência, da filosofia, etc., só se realizam plenamente e ganham vida se forem incorporadas pelo conjunto da cultura presentificada na ideologia do cotidiano. Tihanov (2005) mostra que, ao escolher o termo ideologia do cotidiano no lugar de psicologia social, Bakhtin/Volochinov enfatiza o terreno comum entre esta e os sistemas ideológicos constituídos, e que a separação em binômio da superestrutura em uma região de mudança constante e de fluxo e em uma outra que não pode mudar e subsistir por si-própria é uma influência da visão de cultura originária da filosofia da vida de Simmel.

A influência de Simmel (1971[1918])<sup>11</sup> passa por sua conceituação da vida como contradição entre continuidade sem limites e individualidade limitada e distinta. Esse binômio é resolvido por Simmel na síntese da vida como “contínuo processo de auto-transcendência”, ou seja, a vida é “mais vida” (fluxo contínuo transformador de tudo) e “algo mais que a vida” (objetos culturais acabados). Nesse quadro conceitual, os produtos culturais (obras de artes, religião, leis, ciência etc.) emergem do fluxo contínuo da vida para ganhar individualidade fixa, ou seja, seu caráter acabado e fixo coloca-os à distância da dinâmica espiritual que os criou e torna-os independentes. Simmel elabora a noção de forma para caracterizar a oposição desses produtos culturais ao caráter móvel da vida: a forma adquire identidade fixa e permanência, possui uma lógica e

---

<sup>10</sup> Embora não seja nosso objetivo aqui entrar na discussão sobre a autoria, há evidências históricas e teóricas de que Bakhtin nunca simpatizou com o marxismo. Em entrevista concedida a Botcharov e publicada em Depretto (1997, p. 190), encontramos a seguinte declaração: “– M. M., o senhor foi talvez seduzido, em algum momento, pelo marxismo: – Não, jamais. Eu me interessei, como a muitas outras coisas, ao freudismo e ao espiritismo. Mas eu jamais, de nenhum modo, me interessei pelo marxismo” (“– M. M., vous avez peut-être été séduit un moment par le marxisme? – Non, jamais. Je m'y suis intéressé, comme à beaucoup d'autres choses – au freudisme et même au spiritisme. Mais je n'ai jamais été, en aucune façon, un marxiste”). Acreditamos, pois, que a influência da dialética marxista sobre a obra de Bakhtin foi mediada pelas formulações de Volochinov e Medvedev.

<sup>11</sup> Os livros de Simmel citados nas referências bibliográficas são formados por uma compilação de inúmeros ensaios escritos em épocas diversas. Os dois principais ensaios utilizados neste artigo, “The conflict in modern culture” e “The transcendent character of life”, datam ambos, originalmente, de 1918.



legalidade próprias. Essas formas culturais são, porém, inseparáveis da vida, cujo fluxo contínuo corrói e substitui formas atuais por futuras. A valorização da vida na filosofia de Simmel se volta contra sistemas teóricos fechados, cuja validade é medida pela sua completude arquitetônica e estética, pois eles manifestam um desequilíbrio em favor do princípio da estabilidade formal, em detrimento do fluxo da vida, que está constantemente criando e destruindo formas.

A confluência entre dialética materialista e filosofia da vida engendra a teorização de Volochinov sobre a importância da ideologia do cotidiano na criação e também no desmantelamento dos sistemas ideológicos constituídos. A ênfase de Bakhtin nos anos 50 sobre o caráter “relativamente estável” dos gêneros do discurso manifesta a tensão entre as forças de estabilização das ideologias e as forças de transformação da vida. Nessa direção, a importância atribuída à relação entre gêneros primários (ideologia do cotidiano) e secundários (ideologia em sentido estrito) é a expressão da opção filosófica bakhtiniana, a partir de algumas influências teóricas de seu tempo.

## **As pesquisas sobre o romance**

Nos seus estudos sobre o romance, Bakhtin (1993[1934-1935], p.124) acentua sua capacidade de inclusão dos gêneros os mais diversificados: “o romance admite introduzir na sua composição diferentes gêneros, tanto literários (novelas intercaladas, peças líricas, poemas, sainetes dramáticos etc.), como extraliterários (de costumes, retóricos, científicos, religiosos e outros)”. Sua característica maior é justamente essa heterogeneidade composicional e estilística, uma vez que um gênero traz consigo sempre seu estilo de língua que pode coincidir com um dialeto social<sup>12</sup>. Percebemos, no privilégio concedido ao estudo do romance, na historicização e no enfoque no cruzamento dos gêneros, a influência da estética romântica que substitui o princípio clássico de obediência aos gêneros pela tese da mistura e síntese. A literatura e a arte em geral são concebidas como superideologias, no sentido que elas refratam as refrações de todas as outras esferas ideológicas. Tihanov (2005) defende que o círculo de Bakhtin colocou em evidência, no que diz respeito à arte como superideologia, “uma combinação poderosa de raciocínio neokantiano e marxismo”. Em síntese, as conclusões de Bakhtin sobre o romance são consequência de influências intelectuais e se fazem sentir em sua teoria geral: um gênero se constrói por meio de outros gêneros.

---

<sup>12</sup> Para Lähteenmäki (2005), a originalidade da teoria de Bakhtin sobre o discurso romanesco “reside na sua aplicação da idéia da estratificação sócio-ideológica da linguagem à sua análise do romance” (p. 188).

Ainda na caracterização do gênero romanesco, Bakhtin (1993[1937-1938], p.211) aborda sua história e a sua variedade temático-composicional por meio da categoria do cronotopo, entendida como a “interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura”. O cronotopo serve de fio condutor para a análise de três aspectos do romance: a sua variedade, a sua temática e as relações entre as diversas esferas da cultura. Primeiramente, os grandes cronotopos tipologicamente estáveis (da praça pública, do mundo maravilhoso num tempo de aventuras, da estrada, da soleira ou da crise e da mudança de vida, do salão-sala de visita etc.) determinaram as variantes mais importantes do gênero romanesco nas primeiras etapas de sua evolução. Eles funcionaram como formas literárias para representar o contexto sócio-histórico em que os romances foram produzidos. Em segundo lugar, os cronotopos são os centros organizadores dos principais acontecimentos temáticos do romance. Nesse sentido, o cronotopo determina o enredo do romance com seus temas e, portanto, materializa a articulação dos aspectos temáticos e composicionais desse gênero. Por fim, Bakhtin enfatiza a interação de cronotopos das esferas cotidianas e privadas com os cronotopos dos gêneros elevados dos sistemas ideológicos constituídos. Essa inter-relação é evidenciada, sobretudo, na análise da obra de Rabelais a qual sintetiza a interação entre as esferas da ideologia do cotidiano e a esfera ideológica literária.

à medida que a sociedade de classes se desenvolve e a diferenciação entre as esferas ideológicas se torna maior, aprofunda-se mais e mais a desintegração (desdobramento) interna de cada um dos elementos da vizinhança: a comida, a bebida, o ato sexual, no seu aspecto real, são absorvidos pela vida privada, tornam-se de preferência um problema *pessoal e familiar*, adquirem um colorido específico estritamente cotidiano, tornam-se pequenas realidades “vulgares” do dia-a-dia.

As grandes realidades de valor igual do complexo antigo se separam uma das outras, sofrem uma cisão interna e uma radical reinterpretação hierárquica. Nas ideologias e na literatura, os elementos da vizinhança se espalham por planos diferentes, altos ou baixos, por diferentes gêneros, estilos, tons. (BAKHTIN, 1993 [1937-1938], p.322-323)

Ao analisar os fundamentos folclóricos do cronotopo de Rabelais, Bakhtin argumenta que a formação histórica das esferas ideológicas se dá com o desenvolvimento da sociedade de classes que promove um distanciamento entre os diversos elementos da vida do dia-a-dia e entre esses e as ideologias. Vemos, nesse momento, a influência da dialética materialista que vai explicar o desenvolvimento dos produtos ideológicos, as esferas e seus gêneros, por meio do modo como a sociedade se organiza. A característica do romance de Rabelais

motivada pela sua capacidade composicional, temática e estilística de absorver e transformar outros gêneros, é a reaproximação entre a esfera ideológica literária e vida do povo, por meio da incorporação da linguagem, temas e gêneros populares no romance. É essa aproximação que promove uma renovação das esferas ideológicas.

Observamos, portanto, que a defesa da coesão e da inter-relação entre a ideologia do cotidiano e os sistemas ideológicos constituídos em *Marxismo e filosofia da linguagem* prossegue na teoria do romance, tal como defendido por Tihanov (2005). A tese de Bakhtin do poder renovador e vital da cultura popular e de seus modos de carnavalização sobre a cultura oficial materializada na obra de arte romanesca, enquanto produto da literatura que é uma esfera ideológica constituída, pode ser concebida como um desenvolvimento ulterior das noções formuladas nos anos 20.

## **Dialogismo**

Finalmente, no texto “Os gêneros do discurso”, Bakhtin (2003, [1952-1953]), ao propor que o enunciado é resposta ao mesmo tempo que suscita resposta, traz para o primeiro plano a natureza dialógica das unidades da comunicação discursiva. Essa generalização parte das formas concretas do diálogo, entendido como a alternância das réplicas da comunicação oral, para chegar ao dialogismo inerente a toda produção de linguagem, inclusive os enunciados escritos, nos quais a alternância de sujeitos está menos evidente. O percurso de incorporação dos gêneros dialogados da oralidade para os gêneros escritos manifestam a percepção de Bakhtin sobre o processo histórico de formação e complexificação das esferas ideológicas nas sociedades complexas, bem como a formação do romance enquanto gênero da esfera literária.

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja,

como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. No seu conjunto o romance é um enunciado, como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas à diferença deles é um enunciado secundário (complexo). (BAKHTIN, 2003[1952-1953], p.263-124)

Nesse fragmento, sentimos nitidamente os reflexos da concepção histórica da formação das sociedades e de suas esferas, bem como a teoria, a elas associada, da incorporação dos gêneros primários no romance. Esse entendimento é resultado da teoria bakhtiniana tanto sobre o romance polifônico de Dostoiévski, constituído por longos diálogos das personagens-ideológicas que expressam vozes sociais da Rússia da época, quanto sobre a incorporação na obra de Rabelais da cultura popular, presente, entre outros, nos seus gêneros da praça pública e das esferas cotidianas e privadas. Bakhtin defende que o romance de Rabelais coloca lado a lado as esferas privadas e cotidianas com as esferas ideológicas, as quais foram se distanciando com a complexificação das sociedades europeias no final da Idade Média e no Renascimento.

A especificidade do texto de 1952-1953 está na retomada e na colocação em primeiro plano do diálogo enquanto fenômeno natural da linguagem e do dialogismo como princípio formador do enunciado. O dialogismo marca a especificidade do Círculo de Bakhtin na incorporação das diferentes influências teóricas: marxismo, filosofia da vida, formalismo. Ele coloca no centro das investigações o caráter dinâmico da linguagem, que ultrapassa e, ao mesmo tempo, abarca a legítima formalização do objeto da Linguística: a língua. Esse princípio dialógico da linguagem se exprime, de modo mais nítido, nos gêneros primários que se constituem majoritariamente dos gêneros do diálogo oral. A língua escrita e os gêneros secundários absorvem os gêneros primários, de onde a presença mais ou menos marcada da dialogização nos gêneros secundários. Portanto, a relação entre os gêneros primários e secundários permite a explicitação do princípio dialógico da linguagem, que permaneceria dissimulado se o estudo dos gêneros se concentrasse exclusivamente sobre os gêneros secundários.

### **Divulgação científica: entre a ciência e a vida**

A proposição do Círculo de Bakhtin sobre o papel criativo e ao mesmo tempo crítico da ideologia do cotidiano e seus gêneros na relação com os sistemas ideológicos é profícua para a abordagem dos gêneros e esferas da divulgação científica. Entendida como uma modalidade particular de relação dialógica – axiológico-semântica –, os enunciados de divulgação dialogam, por um lado,

com o discurso científico, assumindo a posição de mediadora competente e, por outro, com a presunção do universo de referências de seu destinatário, constituído por aquilo que o divulgador pressupõe que ele domina e, acima de tudo, não domina. A divulgação científica particulariza-se, portanto, pela exteriorização da ciência e da tecnologia para outras esferas da atividade humana, nas quais perdem sua finalidade de avanço do estado de conhecimentos de uma área do saber, para visar a criação de uma cultura científica<sup>13</sup> no destinatário, ou seja, o seu traço definidor comum encontra-se no que chamaremos de exteriorização da ciência nas instâncias de circulação e de recepção.

A cultura científica é importante na medida em que insere a ciência no conjunto das manifestações culturais de uma sociedade, o que implica a sua incorporação em práticas situadas sócio-historicamente, o seu diálogo com outros produtos culturais, bem como a sua assimilação dialógica crítica entre os valores culturais dos cidadãos. Esses aspectos contemplam a abordagem de Bakhtin/Volochinov sobre a relação entre a ideologia do cotidiano e os sistemas ideológicos.

Nesse processo de exteriorização, os conhecimentos científicos e tecnológicos entram em diálogo com os de outras esferas, sobretudo com a ideologia do cotidiano, mas também com as esferas artística, política, religiosa etc. Esse diálogo não se restringe ao aspecto terminológico, tradução dos termos científicos por termos cotidianos e a co-presença de ambos no texto, como sugere o trabalho de Authier-Revuz (1998[1982]), mas coloca em contato diferentes esferas de produção de saberes, compostas por centros valorativos próprios, por seus gêneros, por suas imagens. Esse contato permite não só o aumento do estado de conhecimentos do destinatário presumido, como promove a submissão dos saberes científicos e tecnológicos a uma avaliação crítica viva.<sup>14</sup>

Diferentemente da breve consideração de Bakhtin a respeito dos gêneros da popularização científica – “em todos esses casos, a consideração do destinatário (e do seu fundo aperceptível) e a sua influência sobre a construção do enunciado são muito simples. Tudo se resume ao volume dos seus conhecimentos especiais” (2003[1952-1953], p.302) –, compreende-se, aqui, que o estatuto do destinatário presumido da divulgação científica é complexo e

---

<sup>13</sup> A noção de cultura científica foi inspirada nos trabalhos de Vogt (2006), Jurdant (2006) e Lévy-Leblond (2006) e ressignificada dentro do quadro conceitual do círculo de Bakhtin.

<sup>14</sup> Sem fazer referência à teoria dialógica do círculo de Bakhtin, os idealizadores do Museu de Ciências da Unicamp assim concebem as exposições: “a exposição se torna um espaço de diálogo, de encontro entre idealizadores e público, onde emergem múltiplas leituras. A perspectiva do público como sujeito ativo da comunicação museal deixa de lado a concepção de visitante homogêneo e passivo, receptor de mensagens claramente definidas por um curador ou por uma equipe de ‘especialistas’” (Murriello et al., 2006, p. 201).

desdobra-se em duas dimensões: a relatividade da distinção entre público leigo-ignorante e especialista-sábio e o pressuposto da atitude responsiva ativa. O primeiro aspecto compreende o fato de que o cientista é detentor do saber de uma pequena parcela mesmo de sua disciplina, sendo desconhecedor das demais áreas, portanto não haveria uma divisão estanque entre especialistas e leigos. Trata-se de questionar o tema do fosso entre dois mundos: o da ciência e o da vida. A segunda dimensão compreende a perspectiva dialógica de uma ação recíproca entre divulgadores e destinatário presumido. Este age tanto na concepção da divulgação quanto assume uma posição valorativa ativa em relação aos produtos culturais da esfera científica. Nesse sentido, a eficácia da divulgação passaria não pela existência de uma demanda por saberes científicos, falta questionada por cientistas como Baudouin Jurdant (2006), mas pela necessidade da esfera científica de integrar-se ao conjunto da cultura, o que implica, segundo Jurdant, auto-reflexividade e comunicação com as outras esferas de produção e circulação da cultura.

A circulação da ciência com propósitos de criar uma cultura científica teria qual função nas sociedades contemporâneas? Pensamos que ela tem duas importantes finalidades: o desenvolvimento da esfera pública e da cultura subjetiva. A divulgação da ciência ocupa um lugar de destaque na formação do que Habermas (1994[1961]) chama de opinião pública em sociedades pluralistas com Estado constitucional, nas quais os cidadãos têm o poder de agir sobre a esfera pública. A formação dessa opinião ganha em importância, sobretudo, na medida em que a ciência se transforma em tecnologia e intervém sobre dimensões como a constituição genética da espécie humana. A discussão sobre os limites entre eugenia negativa – seleção e eliminação de fatores hereditários indesejáveis com finalidade terapêutica – e eugenia positiva – otimização de fatores desejáveis com a “tecnicização” da natureza humana – toca em questões éticas sobre a autocompreensão da humanidade enquanto seres de espécie, em razão da neutralização da distinção entre o que é produzido (objetivo) e o que se transforma por natureza (subjetivo). Para Habermas (2004[2001/2002]), essas questões devem ser pensadas à luz do liberalismo político que se pauta pela garantia aos cidadãos de uma conduta de vida autônoma e de um trato igualitário entre as pessoas, este último decorrente da igualdade de condições naturais de nascimento.

Questões dessa ordem atingem a população que necessita de canais de informação e de debate, a fim de que ela possa interferir de maneira informada sobre assuntos que lhe dizem respeito. Essas advertências coadunam-se com a crítica bakhtiniana sobre os perigos do isolamento da técnica do conjunto da cultura: “ao ser extraído da unidade unificadora e entregue ao arbítrio da lei intrínseca de seu desenvolvimento, todo o técnico é terrível, porque de tempos

em tempos pode irromper nesta unidade singular da vida como um força sinistra e destruidora” (BAJTÍN, 1997[1924], p.14).<sup>15</sup>

Entretanto, a idealidade dessa finalidade para a divulgação científica tem que ser conjugada com duas ordens de interesse. Por um lado, a divulgação da ciência pela esfera científica assume a finalidade de autopromoção, a fim de garantir a formação de uma opinião pública favorável a sua atividade com reflexos na continuidade de suas pesquisas. Por outro, a esfera midiática comercial produz textos-mercadorias, o que pode gerar uma lógica do espetacular, do curioso, do divertido, em detrimento da informação e da formação da cultura científica, uma vez que, tal como proposto por Broks (1997), os jornais evitam tudo que possa desagradar aos leitores, aos proprietários e, acima de tudo, aos publicitários, buscando representar e exprimir interesses e valores consensuais. A divulgação da ciência é atingida pela lógica comercial no final do século XIX, quando os jornais tornam-se empresas comerciais lucrativas, atraindo fortes investimentos e verbas publicitárias.

No âmbito da cultura subjetiva, a divulgação científica promoveria a ampliação da cultura nos homens. Os saberes científicos constituem parte importante da produção cultural das sociedades modernas, pela sua capacidade de produzirem riqueza e conseqüentemente o desenvolvimento do capitalismo contemporâneo. A intensidade da produção científica, porém, desde o final do século XIX, entra em desequilíbrio com a cultura subjetiva, ou seja, a capacidade de apreensão e de resposta da cultura subjetiva não acompanha o ritmo de produção da cultura objetiva científica. Esse distanciamento, que tem sido designado pela metáfora do “fosso”, contribui para a configuração de indivíduos dominados pela cultura e não dominadores da cultura. A partir do pressuposto de que o fim último da cultura é o enriquecimento e o aperfeiçoamento humano, a divulgação científica se constituiria em espaço de promoção da cultura subjetiva a partir da diminuição da sua distância em relação à cultura objetiva. Essa perspectiva vai ao encontro da proposição de Simmel (2001) de que nenhuma política cultural pode suprimir a discrepância entre a cultura objetiva, que cresce ilimitadamente, e a cultura subjetiva, que aumenta lentamente, mas pode trabalhar para a sua diminuição.

A promoção dessa aproximação não viria, porém, como uma demanda da sociedade por saberes científicos, mas como uma necessidade interna da própria prática científica que necessita de auto-reflexão, crítica e gestão democrática, no sentido de compartilhar poder de decisão e de “(re)inserção da ciência na

---

<sup>15</sup> “Al ser extraído de la unidad unificadora y entregado al arbitrio de la ley intrínseca de su desarrollo, todo lo técnico es terrible, porque de tiempo en tiempo puede irrompir en esta unidade singular de la vida como una fuerza siniestra y demolidora.”

cultura” (LÉVY-LEBLOND, 2006), fato atestado na seguinte declaração do físico francês Jean-Marc Lévy-Leblond:

Assim, com frequência cada vez maior, ouvimos insistentes apelos em favor da adoção de formas mais amplas e coerentes de comunicação científica, [...] Tal iniciativa representa um progresso em relação ao passado, quando os cientistas julgavam que deixar o laboratório para dirigir-se aos leigos equivalia a abandonar o dever, e transferiam a responsabilidade de compartilhar o conhecimento a “mandarins” acadêmicos aposentados e a profissionais da imprensa [...]. (2006, p.30-31)

Trata-se de reabilitar o papel da opinião pública no avanço e na regulação da atividade científica, relativizando o fosso entre os cientistas e o público leigo,<sup>16</sup> tal como propõe Bensaude-Vincent (2003).

A pertinência da teorização do Círculo de Bakhtin sobre a relação entre gêneros primários e secundários, assim como o entrelaçamento da ideologia do cotidiano com os sistemas ideológicos, será, a seguir, testada na análise dos aspectos regulares do conteúdo temático do gênero reportagem de capa da revista *Pesquisa Fapesp*. Para tanto, foram selecionados os títulos, ancorando-se na concepção de que eles, ao desempenharem a dupla função de síntese do conteúdo global do texto e de captação do leitor presumido, se constituem em um lugar privilegiado para compreender a natureza dialógica do tema do gênero, lugar privilegiado para observar o encontro da ideologia do cotidiano e os saberes científicos. A seguir, são relacionados as edições e os títulos das reportagens de capa:

<b>Edição – Data</b>	<b>Rubrica</b>	<b>Título da reportagem</b>	<b>Autores</b>
n. 2 set. 1995	Conselho Superior	Novo presidente vê mudanças em curso dentro da Fundação	Não identificado Paulo Batista/ Paulo Saloni (arte)
n. 6 fev. 1996	Projeto Temático	Botânicos revelam a riqueza da flora paulista	Não identificado Paulo Batista/ Paulo Saloni (arte)
n. 20 maio 1997	Projeto Temático	Uma nova tecnologia de produção de mudas de citros livres de doenças	Não identificado Valdir Oliveira (arte)

<sup>16</sup> Lévy-Leblond (2006) postula que a reinserção da ciência na cultura passa pela revisão da posição detentora do saber e da formação dos cientistas. No primeiro caso, a divisão entre leigos/cientistas tem que ser amenizada no sentido de que o especialista detém um saber muito limitado, inclusive na sua disciplina, e é “leigo nas demais”. Na segunda consideração, a formação atual dos cientistas deve rever a especialização excessiva, a dedicação exclusiva à produção do novo conhecimento (com a exclusão das atividades de ensino e de sua aplicação) e a necessidade de conhecimento histórico da sua atividade científica.



n. 38 dez. 1998	Inovação Tecnológica	O fungo que pode salvar hidrelétricas	Não identificado Moisés Dorado (arte)
n. 47 out. 1999	Ciência Saúde Pública	Novas luzes sobre a hipertensão	Não identificado Hélio de Almeida (dir. arte)
n. 50 jan./fev. 2000	Ciência	Concluído o primeiro genoma de fitopatógeno. O feito é da ciência brasileira	Não identificado Hélio de Almeida (ed. de arte)
n. 67 ago. 2001	Telecomunica- ções	Fibra para inovar Pequena empresa investe em tecnologia e fatura R\$100 milhões	Marcos de Oliveira (editor de tecnologia) Hélio de Almeida (dir. arte)
n. 80 out. 2002	Ciência	O efeito jatobá. Árvores tropicais podem limpar a atmosfera ameaçada pelo excesso de gás carbônico	Marcos Pivetta (repórter especial) Hélio de Almeida (dir. arte)
n. 90 ago. 2003	Ciência Capa	Os raios raros ao pé dos Andes	Carlos Fioravanti (texto) – editor de ciência Miguel Boyanyan (fotos) Hélio de Almeida (dir. arte)
n. 106 dez. 2004	Pesquisa em políticas públicas	Soluções para problemas concretos Telecomunicações	Cláudia Izique Fabrício Marques Hélio de Almeida (dir. arte)
n. 109 mar. 2005	Capa Cardiologia	Colesterol Além do bom e do mau	Alessandra Pereira (colaboradora) Hélio de Almeida (dir. arte)
n. 122 abr. 2006	Agroindústria (editores de tecnologia)	Alcool O mundo quer mais	Marcos de Oliveira (editor tecnologia) Yuri Vasconcelos (fotógrafo) Hélio de Almeida (dir. arte)
n. 132 fev. 2007	Capa Neurociência	Construções da Neurociência no Nordeste	Mariluce Moura (editora chefe) Mayumi Okuyama (ed. de arte)

Quadro 1 – Relação das reportagens de capa integrantes do *corpus* de análise

As normas que regulam o conteúdo temático das reportagens de capa da revista estão associadas ao leitor presumido e inscrito nos enunciados dos títulos. Essa inscrição não se dá na forma dos dêiticos de pessoa (eixo do eu/tu), mas

revela-se na seleção e abordagem dos temas dos títulos e nos seus aspectos estilísticos.

Primeiramente, observamos uma mudança temática a partir da edição 80 (out. 2002), momento em que a revista deixou de circular exclusivamente entre pesquisadores da esfera científica e ganhou potencial para atingir um público amplo, que poderia adquiri-la por meio da compra nas bancas de jornais ou de assinaturas pagas. As rubricas e títulos das edições de 1995 a 2000 remetem a temas da política científica (1995), de avanços científicos e tecnológicos (1996, 2000) e de soluções para problemas brasileiros (1998). A partir de 2002, as edições passam a incorporar temas com aplicações mais cotidianas ou que são abordados e atingem fenômenos exteriores à esfera científica, como o combate à poluição (Ciência, 2002), o diagnóstico de distúrbios de saúde (Ciência, 2005, 2006), a escassez de combustível e a necessidade de aumento da sua produção (Agroindústria, 2006), soluções para problemas sociais (Pesquisa, 2004).<sup>17</sup> As mudanças ocorrem na seleção de temas que apresentam um potencial de impacto mais imediato sobre as questões cotidianas da população brasileira. Atesta-se essa orientação nos editoriais das revistas:

A pesquisa [...] disputou fortemente com o jatobá a capa desta edição, até pelo seu imediato significado social, a par dos resultados científicos. (*Pesquisa Fapesp*, n.80, editorial, p.6)

Mas como aumentar a oferta de álcool combustível no país? Guiada por essa pergunta, a bela reportagem de capa desta edição [...] traça um extenso panorama tecnológico, mas também econômico, social e com pitadas históricas sobre a questão do álcool combustível no país. É leitura imperdível para termos uma boa noção do terreno em que pisamos quando contemplamos nas ruas invenções como os carros biocombustíveis ou *flex fuel*. (*Pesquisa Fapesp*, n.122, Carta da editora, p.9)

Esses fragmentos evidenciam os critérios temáticos de seleção das reportagens de capa, sobretudo a partir de 2002: o impacto dos resultados científicos sobre questões cotidianas.

Em segundo lugar, o conteúdo temático do gênero, conforme postulado pela teoria do círculo, é dialógico, ou seja, relaciona-se estreitamente com o interlocutor presumido. Na base da mudança temática acima tratada, está a

---

<sup>17</sup> Outras reportagens de capa desse mesmo período que corroboram a temática voltada para o interesse de assuntos cotidianos: *O câncer desafia a ciência* (Ciência, maio 2004), *Reposição hormonal reconsiderada* (Medicina, jul. 2004), *Plantas da mata para a saúde* (Engenharia florestal, ago. 2004), *A busca patológica da beleza* (Saúde mental, set. 2004), *A TV digital está chegando* (Comunicação, fev. 2006), *Os riscos da cesárea* (Saúde reprodutiva, jul. 2006), *estresse inflama o cérebro* (Neurologia, nov. 2006), *Pesquisas eleitorais. Dança de números tem base sólida* (Ciência política, set. 2006), *Guerra à dengue: novas tecnologias contra o Aedes* (Tecnologia, jan. 2007).

mudança do leitor visado: num primeiro momento, são os pesquisadores da esfera científica e, depois, acrescenta-se a esses um público mais amplo. Os enunciados dos títulos apresentam elementos para caracterizar o destinatário presumido externo à comunidade científica. Ele é constituído por:

1) lideranças do setor produtivo (edições n. 20 “Uma nova tecnologia de produção de mudas de citros livres de doenças, n. 38 “O fungo que pode salvar hidrelétricas”, n. 67 “Fibra para inovar” e n. 122 “Álcool. O mundo quer mais”), inscrito nos temas das reportagens da rubrica “Tecnologia”;

2) administradores públicos (edições n. 38 “O fungo que pode salvar hidrelétricas”, n. 80 “O efeito jatobá”, n. 106 “Soluções para problemas concretos”), inscritos tanto nos temas das reportagens da rubrica “Ciência” quanto “Tecnologia” que abordam, sobretudo, questões sobre meio ambiente e sua relação com empresas públicas (“hidrelétricas”);

3) por um público escolarizado amplo, interessado por questões de meio ambiente (ed. n. 80, “O efeito jatobá”), atingido pela escassez e conseqüente alta dos combustíveis (ed. n. 122, “Álcool. O mundo quer mais.”), preocupado com a saúde pessoal (edições n. 47 “Novas luzes sobre a hipertensão” e n. 109 “Colesterol Além do bom e do mau”) e capaz de uma atitude responsiva medianamente compreensiva diante de expressões como “gás carbônico” (ed. n. 80 “Árvores tropicais podem limpar a atmosfera ameaçada pelo excesso de gás carbônico”).

Por fim, o conteúdo temático dessas reportagens é acompanhado por uma relação emocionalmente valorativa da parte do autor do enunciado: a instituição Fapesp representada pelos editores da revista. Essa posição institucional caracteriza-se pela inscrição nos enunciados dos títulos de uma valorização positiva da pesquisa nacional, decorrente da linha editorial de “difundir e valorizar os resultados da produção científica e tecnológica brasileira”.<sup>18</sup> Os traços dessa valorização positiva desdobram-se em quatro aspectos: a dinâmica de mudanças e da inovação (ed. n. 2 “Novo presidente vê mudanças em curso dentro da Fundação”, n. 47 “Novas luzes sobre a hipertensão” e n. 67 “Fibras para innovar. Pequena empresa investe em tecnologia e fatura R\$100 milhões”), a valorização da natureza brasileira (ed. n. 6 “Botânicos revelam a riqueza da flora brasileira”), as aplicações dos resultados das pesquisas brasileiras (ed. n. 38 “O fungo que pode salvar as hidrelétricas” ou n. 80 “O efeito jatobá. Árvores tropicais podem limpar a atmosfera pelo excesso de gás carbônico”) e a competência científica do Brasil (ed. n. 50 “Concluído o primeiro genoma de fitopatógeno. O feito é da ciência brasileira”).

---

<sup>18</sup> Objetivos explicitados no site da revista *Pesquisa Fapesp* (<http://www.revistapesquisa.fapesp.br>).

A seleção e a entonação valorativa do conteúdo temático das reportagens de capa da revista *Pesquisa Fapesp* evidenciam a pertinência da abordagem integrada dos gêneros primários e secundários, bem como da ideologia do cotidiano e dos sistemas ideológicos. A divulgação científica dialoga com os temas dos artigos e relatórios científicos e de tecnologia produzidos pelos cientistas e tecnólogos brasileiros ao mesmo tempo em que interage com o interesse presumido dos seus diferentes públicos (cientistas, lideranças do setor produtivo, administradores públicos, público escolarizado amplo). Em razão das características da divulgação científica na revista *Pesquisa Fapesp*, a recepção, incorporação e avaliação crítica dos saberes científicos pela cultura subjetiva dos leitores articula-se com a finalidade institucional de formação de uma opinião pública favorável a sua atividade com reflexos na continuidade de suas pesquisas.

## **Retomada e apontamentos**

A proposição da distinção entre gêneros primários e secundários origina-se de um longo e complexo percurso de pesquisa de Bakhtin e seu círculo. Por um lado, o círculo se opunha à proposição dos formalistas de contrapor a linguagem poética à linguagem prática, buscando, contrariamente a isso, a inter-relação e a aproximação da poética do conjunto da cultura. Por outro, a incorporação da psicologia do corpo social ou ideologia do cotidiano de Plekhânov sob a influência da filosofia da vida de Simmel levou à abordagem da inter-relação entre os gêneros das esferas ideológicas (literatura, ciência, publicidade etc.) e os gêneros do cotidiano (conversas de salão, trocas familiares, ordens militares etc.). Dessas duas tomadas de posição, surge a teoria do romance enquanto gênero incorporador de gêneros primários e de outras esferas ideológicas e a teoria da natureza dialógica de todo enunciado.

Conscientes da sua origem e natureza na obra do Círculo de Bakhtin, qual seria a pertinência da distinção entre gêneros primários e secundários para os desenvolvimentos contemporâneos das teorias dos gêneros? As teorias dos gêneros devem ter como projeto uma poética generalizada, ao abordarem a natureza comum de todos os gêneros e identificar as especificidades de cada um em relação às suas esferas de origem. Esse projeto não propõe uma análise dos gêneros literários dissociada da sua relação com os gêneros mais simples do cotidiano. As tentativas de autonomização dos produtos das esferas ideológicas deve ser vista com desconfiança, por representar uma dissociação dos produtos culturais da sua incorporação pelo conjunto da sociedade. Um bom exemplo dos efeitos nocivos desse distanciamento são os efeitos do isolamento dos conhecimentos científicos e tecnológicos do conjunto da cultura, como se eles dissessem respeito somente a um pequeno círculo de iniciados e especialistas.

A reflexão sobre a divulgação científica, tomada como uma modalidade de relação dialógica, bem como a análise do conteúdo temático de um gênero de divulgação científica evidenciaram os traços caracterizadores da ampliação da circulação dos produtos culturais de uma esfera ideológica, a científica, para outros domínios da cultura brasileira.

GRILLO, S. V. de C. Primary and secondary speech genres in the Bakhtin's circle: implications to the scientific diffusion. *Alfa*, São Paulo, v.52, n.1, p.57-79, 2008.

- **ABSTRACT:** *Investigation of the distinction between primary and secondary speech genres and their importance in the Bakhtin circle's whole work. The origins of this division are the dialogues established by the Circle with theories from its time: marxism, formalism and the philosophy of life. This dialogue will produce an important position of the Bakhtin circle that will guide the approach of the literary genres in their relationships with the whole culture and with several spheres of daily ideology. The relevance of this theoretic investigation is attested through the approach of a scientific diffusion genre.*
- **KEYWORDS:** *Speech genres; primary speech genres; secondary speech genres; scientific diffusion.*

## Referências

AUTHIER-REVUZ, J. A encenação da comunicação no discurso de divulgação científica. In: \_\_\_\_\_. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Tradução de Cláudia Pfeiffer et al. Campinas: Ed. da Unicamp, 1998. p.107- 131.

BAJTÍN, M. M. *Hacia una filosofía del acto ético: de los borradores y otros escritos*. Tradução de T. Bubnova. Barcelona: Anthropos; San Juan: Universidade de Puerto Rico, 1997[1924].

BAJTIN, M. M./MEDVEDEV, P. N. *El método formal em los estudios literarios: introducción crítica a una poética sociológica*. Tradução de T. Bubnova. Madrid: Alianza Editorial, 1994[1928].

BAKHTIN, M. M./VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1992[1929].

BAKHTIN, M. M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e estética. A teoria do romance*. Tradução de A. F. Bernadini et al. 3. ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 1993[1924]. p.13-70.

\_\_\_\_\_. O discurso no romance. In: \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. Tradução de A. F. Bernadini et al. 3. ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 1993[1934-1935]. p.71-210.

\_\_\_\_\_. Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica. In: \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. Tradução de A. F. Bernadini et al. 3. ed. São Paulo: Ed. da Unesp, 1993[1937-1938]. p.211-362.

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoievski*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997[1963].

\_\_\_\_\_. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*. Tradução de Y. Frateschi. 4. ed. São Paulo: HUCITEC; Brasília: EDUNB, 1999[1940].

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1952-1953]. p.261-306.

BENSAUDE-VINCENT, B. *La science contre l'opinion: histoire d'un divorce*. Paris: Seuil, 2003.

BROKS, P. La science dans les magazines anglais, 1890-1914. In: BENSAUDE-VINCENT, B.; RASMUSSEN, A. (Dir.). *La science populaire dans la presse et l'édition XIXe et XXe siècles*. Paris: CNRS, 1997.

BUKHARIN, N. *Tratado de materialismo histórico*. Tradução de Edgar Carone. Rio de Janeiro: Laemmert, 1970[1921].

CHKLOVSKI, V. L'art comme procédé. In: TODOROV, T. (Ed.). *Théorie de la littérature: textes des formalistes russes*. Paris: Seuil, 2001[1965]. p.75-97.

EICHENBAUM, B. La théorie de la "méthode formelle". In: TODOROV, T. (Ed.). *Théorie de la littérature: textes des formalistes russes*. Paris: Seuil, 2001[1965]. p.29-74.

DEPRETTO, C. S. G Botcharov: à propos d'une conversation et autour d'elle. In: \_\_\_\_\_. *L'héritage de Bakhtine*. Bordeaux: PUB, 1997.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as idéias do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar, 2003.

HABERMAS, J. *Historia y crítica de la opinión pública. la transformación estructural de la vida pública*. Tradução de A. Doménech. Barcelona: Gustavo Gili, 1994[1961].

\_\_\_\_\_. *O Futuro da natureza humana*. Tradução de K. Jannini. São Paulo: Martins Fontes, 2004[2001/2002].

JURDANT, B. Falar a ciência? In: VOGT, C. (Org.). *Cultura científica: desafios*. São Paulo: EDUSP: FAPESP, 2006. p.45-55.

KRISTEVA, J. Le mot, le dialogue et le roman. *Shmewtikh. Recherches pour une sémanalyse* (Extraits). Paris: Seuil, 1978[1966].

LÄHTEENMÄKI, M. De l'interprétation des idées linguistiques de Bakhtine: le problème des textes des années 50 et 60. In: ZBINDEN, K.; HENKING, I. W. (Dir.). *La quadrature du cercle Bakhtine*: traductions, influences et remises en contexte, Lausanne: Centre de Traduction Littéraire, 2005. p.169-202.

LÉVY-LEBLOND, J-M. Cultura científica: impossível e necessária. In: VOGT, C. (Org.). *Cultura científica*: desafios. São Paulo: EDUSP, 2006. p.29-43.

LIMA, L. C. (Org.). *Teoria da literatura em suas fontes*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 1.

MURRIELLO, S. et al. O nascimento do Museu de Ciências da UNICAMP: um novo espaço para a cultura científica. In: VOGT, C. (Org.). *Cultura científica*: desafios. São Paulo: EDUSP, 2006. p.199-231.

PLEKHÂNOV, G. *Os princípios fundamentais do marxismo*. Tradução de Sônia Rangel. São Paulo: HUCITEC, 1978[1908].

RASTIER, F. *Arts et sciences du texte*. Paris: PUF, 2001.

SIMMEL, G. *On individuality and social forms*. Chicago: The University of Chicago Press, 1971.

\_\_\_\_\_. *El individuo y la libertad*: ensayos de crítica de la cultura. Tradução de S. Mas. Barcelona: Ediciones Península, 2001.

SOUZA, G. T. de. Gêneros discursivos em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. *The Specialist*, São Paulo, v.24, p.185-202, 2003.

TIHANOV, G. L'Idéologie et le langage chez Vološinov: comment l'esprit de la Lebensphilosophie a engendré la sociologie marxiste. In: ZBINDEN, K.; HENKING, I. W. (Dir.). *La quadrature du cercle Bakhtine*: traductions, influences et remises en contexte, Lausanne: Centre de Traduction Littéraire, 2005. p.125-167.

VOGT, C. (Org.). *Cultura científica*: desafios. São Paulo: EDUSP: FAPESP, 2006.

VOLOSINOV, V. N. *Marxism and the philosophy of language*. Cambridge: Harvard University Press, 1986 [1929].

VOLOSHINOV, V. N. The construction of the utterance. In: SHUKMAN, A. *Bakhtin school papers*. Oxford: RPT; Colchester: University of Essex, 1983[1930]. (Russian Poetics in Translation vol. 10).

Recebido em outubro de 2007

Aprovado em novembro de 2007





# O DISCURSO DOCUMENTAL NA HISTÓRIA DAS IDÉIAS LINGÜÍSTICAS E O CASO DOS DICIONÁRIOS<sup>1</sup>

José Horta NUNES<sup>2</sup>

- RESUMO: Este trabalho aborda o *discurso documental*, trazendo elementos para sua análise. Localiza-se esse tipo de discurso no interior da perspectiva da Análise de Discurso e da História das Idéias Lingüísticas e mostra-se seu lugar nas ciências da linguagem, seu estatuto textual e sua ligação com a história. Depois, são abordadas as instâncias do discurso documental: sua constituição, formulação e circulação. Em seguida, explicita-se como o esse discurso, enquanto prática de arquivo, produz uma memória institucionalizada. Por fim, propõem-se alguns direcionamentos para a análise do discurso de documentação de dicionários produzidos e ou utilizados no Brasil.
- PALAVRAS-CHAVE: Discurso documental; história das idéias lingüísticas; análise de discurso; dicionário.

## Introdução

Tomar a documentação lingüística como objeto discursivo nos leva a construir um dispositivo de análise que permita compreendê-la como tal. Se o documentalista está envolvido em sua prática, com objetivos específicos, e aquele que consulta as documentações e os arquivos o faz com interesses que variam conforme a questão que ele se coloca, um estudo discursivo produz, por meio de um dispositivo teórico e analítico, um distanciamento para se observar as práticas de documentação, considerando-se os gestos de interpretação que elas produzem. Desloca-se assim o olhar do documentalista e do leitor consulente em direção a uma perspectiva de análise da documentação e do arquivo.

---

<sup>1</sup> Esta pesquisa está relacionada ao projeto "Documentação Lingüística: Arquivo, Instrumentação, Divulgação", que tem apoio da FAPESP (Auxílio Pesquisa, Proc. 2006/00234-8). O projeto objetiva efetuar uma reflexão sobre a documentação lingüística na análise de discurso e na história das idéias lingüísticas, assim como realizar um trabalho de documentação de dicionários brasileiros.

<sup>2</sup> UNESP – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Departamento de Estudos Lingüísticos e Literários – 15054-000 – São José do Rio Preto – SP – Brasil. Endereço eletrônico: horta@ibilce.unesp.br

Os trabalhos em história das idéias lingüísticas no Brasil (ORLANDI, 2001, 2002; GUIMARÃES; ORLANDI, 2002) têm trazido elementos para se compreender o discurso documental.<sup>3</sup> Dessa perspectiva, estuda-se a constituição de um saber metalingüístico no Brasil desde a Época Colonial, levando-se em conta o papel de obras, autores, teorias, acontecimentos, arquivos, instituições, na produção desse saber. Dentro disso, a relação entre o discurso documental e o arquivo, a memória, as instituições tem um lugar decisivo:

O arquivo em análise de discurso é o discurso documental, memória institucionalizada. Essa memória tem relações complexas com o saber discursivo, ou seja, com o interdiscurso, que é a memória irrepresentável, que se constitui ao longo de toda uma história de experiência de linguagem. Trabalhar a relação entre estas formas de memória, sem deixar-nos dizer pelas nossas preferências, pelos nossos compromissos, e também não sermos ditos por uma história sempre já-contada, é um exercício de método e de disciplina. (ORLANDI, 2002, p.11)

Ler os documentos de arquivo conduz a explicitar os gestos de interpretação que subjazem a sua elaboração, evitando-se reproduzir uma história já dada, fixada, e mostrando seu processo de construção. As práticas institucionais e de arquivo realizam um trabalho de interpretação que direciona os sentidos, estabelecendo uma temporalidade e produzindo uma memória estabilizada.

Pensar a documentação no campo das ciências da linguagem nos leva a interrogar o modo como a própria noção de ciência se apresenta nas práticas documentais. Que concepções científicas, que teorias, que conceitos, que objetos, que métodos estão em jogo na prática documental? Como o discurso do documentador recorta esses elementos, como ele os seleciona, os classifica, os descreve, os relata em uma temporalidade? O que se repete e o que se apaga nesse trabalho? Enfim, como a ciência é documentada, arquivada, institucionalizada, como ela é significada nos textos documentais e na história?

### **Discurso documental: ciência, texto e história**

Para abordar o discurso documental, vamos delimitar os sentidos que atribuímos a ele. Inicialmente, vemos o discurso documental como um saber científico, que toma forma na relação com as instituições, os sujeitos da ciência, os meios de circulação do saber, dentre outros aspectos conjunturais. Esse discurso tem por materialidade específica os textos documentais, ou seja, textos

---

<sup>3</sup> Para um histórico e uma bibliografia desses trabalhos, ver o *site* do “Programa de História das Idéias Lingüísticas no Brasil” (<http://www.unicamp.br/iel/hil/index.htm>).

que são considerados como documentos pertinentes a determinados campos de saber e textos que tomam esses materiais como objetos. Desse modo, trata-se de um discurso científico que se realiza por meio de textos documentais e que produz uma historicização da ciência.

Em nosso caso, vamos nos deter na *documentação lingüística*, tomando o adjetivo *lingüístico* como referente às “ciências da linguagem”. Consideramos desse ponto de vista não somente a chamada lingüística moderna, que comumente vê na lingüística histórica do século XIX e depois em Saussure no século XX os inícios da ciência lingüística, mas a constituição de um saber metalingüístico desde a antigüidade até nossos dias. Esse saber metalingüístico, segundo Auroux (1992a, p.16-17), pode ser de *natureza especulativa*, ou seja, representado como abstrato, ou de *natureza prática*, isto é, que objetiva à aquisição de certos domínios, como o *domínio da enunciação* (finalidade de convencer ou de representar o real), o *domínio das línguas* (falar ou compreender uma língua, seja a materna, seja outras), e o *domínio da escrita* (alfabetos, corpo literário etc.). Os domínios constituem as *técnicas*, ou seja, práticas que permitem obter certos resultados desejados e as *competências* específicas, suscetíveis de receber um estatuto profissional em uma sociedade (intérpretes, escribas, poetas etc.).

Esse posicionamento nos leva a ter em vista no estudo da documentação lingüística, além das teorias lingüísticas “modernas”, as que se constituíram desde a antigüidade (lógica, retórica, gramáticas gerais) e também os chamados instrumentos lingüísticos (gramáticas, dicionários, manuais). Estes últimos são considerados como tecnologias que prolongam a “competência” do locutor, dando acesso respectivamente a um corpo de regras e a um conjunto de palavras que um mesmo locutor não domina completamente (AUROUX, 1992a, p.69). Acrescente-se a isso o estudo das instituições e das condições que elas trazem para a prática científica, como as de: documentar a ciência, construir arquivos, formar cientistas, divulgar pesquisas etc.

Convém distinguir aqui os textos a serem documentados (as obras) dos textos documentadores (descrições, comentários, resumos, indexações, bibliografias, periodizações etc.). Uma obra passa a ser um “documento” na medida em que ela é historicizada, ou seja, na medida em que ela se torna objeto de um saber documental. O texto documental nomeia, data, seleciona objetos e traça percursos. Sua tipologia é variada e caracteriza-se pelo caráter metalingüístico. Por vezes, ele se apresenta inserido em um texto teórico, outras vezes apresenta-se como texto de arquivo, com o objetivo reconhecido de documentação.

Tomemos um caso na história das ciências da linguagem: a compilação de obras durante o século XVIII na Europa, a qual serviu de base para os estudos comparatistas. Retomando a distinção entre o texto documentado (a obra) e o

texto documentador discutida mais acima, podemos ver o movimento de gramatização das línguas do mundo no século XVI e XVII como um período em que aparece uma grande quantidade de obras sobre centenas de línguas indígenas. Segundo Auroux (1992b, p.542), o “dado é de início uma coisa”, como as *Tábuas Eugubinas*, descobertas em 1444 ou o *Codex Argenteus* reencontrado em 1563. Diremos igualmente que as gramáticas, dicionários, catecismos dos missionários que estiveram no Brasil e em outras partes do mundo consistem em obras que se tornam “dados” e que passam a ser ajuntadas em arquivos, como o da Propagação da Fé, no início do século XVII, em Roma. Com o acúmulo desses dados textuais, surgem as práticas de documentação, que visam a obter, recensear, classificar, listar esses materiais, produzindo textos documentais. Em seguida, formulam-se hipóteses sobre esses dados, as quais avançam termos teóricos, como a noção de “parentesco”. Auroux (1992b) apresenta uma lista de obras que realizaram compilações no século XIX, dentre as quais estão as de Monboddo (1773-1792), Court de Gébelin (1773-1782), Hervás e Panduro (1784), Adelung e Vater (1806-1817), Balbi (1826). Sem esse imenso trabalho de documentação, a Gramática Comparada do século XIX certamente não teria condições de se estabelecer, o que implica que, embora ela tenha operado deslocamentos importantes, ela apresenta uma certa continuidade em relação a práticas anteriores.

Vemos nesse processo, em síntese, a constituição do documento (da obra, do “dado”), a documentação (nesse caso, a compilação) e a interpretação teórica (construção de teorias). Note-se que as compilações, com suas listagens e descrições, já “balizam” os dados, produzindo lugares de interpretação sobre o objeto documentado (as línguas do mundo). Auroux (1992b, p.539) afirma que Adelung classifica tanto as línguas como os povos; o jesuíta Hervás apresenta seu posicionamento cristão quando considera a diversidade de línguas um mistério; Balbi, como geógrafo afetado pela estatística, expõe os fatos; Monboddo, de uma perspectiva da antropologia naturalista, coloca a hipótese do poligenetismo; e Gébelin, representante das Igrejas Reformadas na França, a do monogenetismo.

Como prática específica das ciências da linguagem, a documentação lingüística se realiza de acordo com diferentes objetivos. Como mostra Auroux (1992a, p.11), os que elaboram história dos conhecimentos lingüísticos podem ser agrupados nas seguintes categorias: os que visam a constituir uma base documentária para a pesquisa empírica; os que são homogêneos à prática cognitiva de que derivam (por exemplo, trabalho de um filólogo das línguas clássicas sobre a gramática, a filologia ou a lógica grega); os que têm um papel fundador, voltando-se para o passado para legitimar uma prática contemporânea. Em cada uma dessas práticas, vemos se constituírem também diferentes

*horizontes de retrospectão*, que relacionam o saber lingüístico a certas temporalidades:

Nomeamos *horizonte de retrospectão* o conjunto desses conhecimentos antecedentes (Auroux, 1987). Um horizonte de retrospectão pode ser estruturado de diferentes formas. Os conhecimentos podem figurar de modo indistinto como conhecimentos comuns. Mas eles podem também ser indexados, com autores, até mesmo com datas. A existência dos horizontes de retrospectão é um testemunho de que o conhecimento tem necessariamente relação com o tempo; não há conhecimento instantâneo, o que não significa que o objeto do conhecimento ou seu valor sejam temporais, como sustenta o relativismo. (AUROUX, 2006, p.107-108, tradução nossa)<sup>4</sup>

Segundo o autor, não se pode abordar a questão da história das ciências sem estudar a estrutura dos horizontes de retrospectão e o modo como os domínios de objetos são afetados pela temporalidade. Deparamo-nos aí com os chamados “modos de historicização”, ou seja, modos de os objetos estarem na “história real” (AUROUX, 2006, p.110). Isso conduz a não considerar a história da ciência por meio de uma temporalidade idealista, que se daria de modo universal e fora do espaço. Ao contrário, a temporalidade dos conhecimentos lingüísticos é remetida aos espaços. Os trabalhos com os horizontes de retrospectão em diferentes tradições lingüísticas explicitam conformações específicas da temporalidade, incluindo-se aí maneiras de se recortar o passado, de distinguir nesse horizonte o que faz parte da ciência contemporânea e o que é tido como “história da ciência”, de retomar objetos deixados de lado, de transformá-los ou substituí-los, no jogo entre memória e esquecimento.

Apontamos até o momento algumas propriedades do discurso documental: sua localização na ciência, seu objeto textual e sua ligação com a história. No item seguinte, vamos no deter na montagem de um dispositivo de análise desse discurso.

### **Constituição, formulação e circulação: as instâncias do discurso documental**

Todo discurso pode ser analisado nas instâncias de sua *constituição*, *formulação* e *circulação*. Conforme Orlandi (2001, p.9), a *constituição* se dá “a

<sup>4</sup> Nous nommons *horizon de rétrospection* l'ensemble de ces connaissances antécédentes (Auroux, 1987). Un horizon de rétrospection peut être structuré de multiples façons. Les connaissances peuvent figurer de façon indistincte comme connaissances communes. Mais elles peuvent aussi être indexées, avec des auteurs, voire des dates. L'existence des horizons de rétrospection témoigne de ce que la connaissance a nécessairement rapport au temps: il n'y a pas de connaissance instantanée, ce qui ne signifie pas que l'objet de la connaissance ou sa valeur soient temporelles, comme le soutient le relativisme. (AUROUX, 2006, p.107-108)

partir da memória do dizer, fazendo intervir o contexto histórico-ideológico mais amplo”. Ela diz respeito ao que se chama a dimensão vertical do discurso, ou dimensão interdiscursiva, quando um enunciado se encontra relacionado a uma rede de formulações. Trata-se de um espaço que organiza a repetição/transformação dos elementos discursivos e que está sujeito ao apagamento, ao esquecimento, à denegação. Esse espaço de memória determina a formulação, ou seja, o *interdiscurso* determina o *intradiscurso*, ele o atravessa, ele o constitui. A *formulação* se dá “em condições de produção e circunstâncias de enunciação específicas”. Trata-se do intradiscurso enquanto fio do dizer, linearização, e que por isso é considerado como a dimensão horizontal do discurso. Na formulação instaura-se o texto, na contradição entre uma determinação externa (interdiscurso) e uma determinação fonte (a de determinar o que diz). Se a formulação é constituída pela memória, ela é também atualização dessa memória. Já a *circulação* diz respeito aos *trajetos dos dizeres* que se dão em certas conjunturas. A circulação ocorre por “meios” que nunca são neutros.

No nível da *constituição*, localizamos a *memória documental*, pensada como um espaço estratificado de formulações, espaço este sujeito à repetição. Tomemos como exemplo a memória das línguas indígenas desde os tempos da colonização no Brasil. Há uma série de dizeres em textos de viajantes e missionários que têm por objeto línguas indígenas, geralmente na forma de comentários que realizam as primeiras reflexões lexicográficas e gramaticais. Toda essa memória apresenta-se como um espaço de possibilidades a serem retomadas. Assim, os historiadores da Companhia de Jesus realizam um trabalho de arquivo, elencando e comentando as obras dos missionários, com o objetivo de elaborar uma história dessa instituição – talvez a primeira tentativa de uma história das idéias lingüísticas no Brasil. Já os estudiosos da linguagem no século XIX trabalham essa memória visando à construção de uma história do Brasil, na qual se interpretam os textos dos missionários em vista da construção de uma imagem do Tupi Antigo como língua originária romantizada, argumento para uma identidade nacional.<sup>5</sup>

De acordo com Pêcheux (1999, p.56), “uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos”. Na análise do discurso documental, atentamos para esse caráter móvel da memória apontado por Pêcheux. O caso dos mitos indígenas é significativo a esse respeito. Os missionários no Brasil colonial não atribuíam aos mitos um valor documental,

---

<sup>5</sup> Ver Nunes (2006).

de maneira que não se constituiu um arquivo deles nessa época, ao passo que os mitos religiosos cristãos foram inseridos na catequese. Tal esquecimento perdurou por séculos, até que, com a antropologia no final do século XIX, eles passaram a valer como materiais a serem coletados. A memória discursiva tem a ver, nesse caso, com a memória textual, com a seleção ou negação de uma forma textual em certas circunstâncias.

No nível da *formulação*, temos a instauração do texto documental, com sua unidade, linearidade, imaginário de completude. Um trabalho de análise do texto documental leva a explicitar seu modo de organização, os efeitos de co-referência que ele produz, bem como o exercício da *função autor*.<sup>6</sup> Inicialmente, é possível identificar as várias formas textuais que se constituem na história: os comentários, as resenhas, as bibliografias, os prefácios, as classificações, as compilações etc. No momento de legitimação da língua nacional, em finais do século XIX, por exemplo, um imenso trabalho de recenseamento dos “brasileirismos” teve lugar, o qual teve continuidade até meados do século XX. Tal coleta consistiu primeiramente em elencar textos dos mais variados tipos que continham brasileirismos (relatos de viajantes e missionários, glossários, textos científicos, textos literários, dicionários parciais). Resultaram disso compilações e bibliografias.<sup>7</sup> Esse material serviu, por um lado, à confecção de dicionários de brasileirismos (ROHAN, 1889; SOARES, 1888) e, por outro, às críticas aos dicionários portugueses, nas quais se indicavam suas omissões e inadequações das definições, como se vê, por exemplo, no *Lexico de Lacunas*, de Taunay (1914).

No nível da *circulação*, há os diversos modos de distribuição do discurso documental, considerando-se os meios técnicos (manuscritos, impressos, texto eletrônico), os discursos de divulgação (institucionais, acadêmicos, mediáticos), as publicações, os periódicos, os congressos, enfim, tudo aquilo que faz o texto circular ou não circular (preservação, acesso restrito, desconhecimento etc.). O trabalho documental está diretamente relacionado aos modos de circulação do conhecimento, na medida em que lida com as condições de realização e de divulgação das ciências.

Observar a história dos documentos, os percursos que eles realizam, leva a compreender melhor a produção do conhecimento. Fatos como a expulsão dos jesuítas foram acompanhados da perda ou extravio de obras. Uma parte desses materiais encontra-se espalhada por arquivos europeus. Os materiais coligidos

---

<sup>6</sup> Segundo Orlandi, a função autor, sendo determinada pela exterioridade, está mais submetida às regras das instituições e aos procedimentos disciplinares (ORLANDI, 1988, p.77). Isso nos leva a considerar os efeitos das instituições e dos procedimentos disciplinares no discurso documental.

<sup>7</sup> Um trabalho bibliográfico sobre os brasileirismos, já na primeira metade do século XX, encontra-se em Neiva (1940).

pelo naturalista Alexandre Rodrigues Ferreira, resultantes de uma expedição pelos rios da Amazônia, assim como alguns de seus manuscritos, foram arrebatados, durante a invasão napoleônica, por Saint-Hilaire, do Museu de História Natural de Paris (HOLANDA, 1989, p.171-173). As fundações da Biblioteca Nacional e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro levaram à coleta de materiais, dentre os quais alguns relativos a línguas indígenas. Analisar os gestos de interpretação desses trajetos das obras é um passo para se explicitar a historicidade da documentação lingüística.

O discurso documental apresenta características do que Foucault (1971, p.23) chama “comentário”, enquanto um procedimento *interno* de controle e delimitação do discurso: princípios de classificação, de ordenamento, de distribuição. O comentário limita o acaso do discurso pelo jogo de uma identidade que teria a forma da *repetição* e do *mesmo*. Na discrepância entre o texto primeiro e o texto segundo, vários são os discursos que se produzem: retomar um sentido original, interpretar o que não era compreendido, produzir novos discursos sobre o mesmo texto. Mas o discurso documental pode estar ligado também à *disciplina* e, nesse caso, ele seleciona objetos a serem considerados em um campo de saber, como vimos mais acima na discussão sobre as ciências da linguagem. E se, ao evocar uma memória, ele visa à produção de novas formulações – de uma ciência atual ou futura –, ele deve ser visto também como uma forma de controle dos textos e dos discursos em uma sociedade.

## **Documento, arquivo e memória**

Vamos tratar agora do discurso documental enquanto prática de arquivo, mediada pelas instituições e que produz uma memória institucionalizada, estabilizadora de sentidos. Ao participar da construção do arquivo, o discurso documental estabelece uma regionalização da memória da ciência. Para se compreender esse fato, faz-se necessário explicitar o funcionamento dos *arquivos textuais* na história e no contexto atual das novas tecnologias.

Em *Ler o arquivo hoje*, Pêcheux (1994) chama atenção para o fato de que os arquivos textuais apresentam características específicas, distintas daqueles em que prevalecem os dados de natureza quantitativa:

o discursivo informaticamente marcado sob a forma dos 'dados textuais' não tem, efetivamente, a mesma relação nos procedimentos lógico-matemáticos que este outro tipo de dados, de natureza quantitativa, utilizados em economia, em demografia, em história etc. De forma que este domínio, o qual será conveniente aqui chamarmos de *discurso textual*, é o lugar em potencial de um confronto violentamente contraditório. (PÊCHEUX, 1994, p.55-56)



Assim, o autor aponta para duas tendências contraditórias na leitura de arquivo desde a Era Clássica: a “literária” e a “científica”. Com as novas tecnologias, as fronteiras entre essas duas tendências se movimentam: o domínio dos literatos é parcialmente ocupado pelo dos cientistas, sempre dispostos a construir bancos de dados, ao passo que os literatos se refugiam em seus arquivos particulares ou se dispõem a utilizar as novas tecnologias, muitas vezes sem um trabalho efetivo de autoria tecnológica. A posição de Pêcheux é a de que, diante da re-organização da divisão do trabalho que se apresenta, e do risco de isolamento dos literatos, é preciso realizar trabalhos de arquivo que não embarquem na “prática liberal da circulação da informação”, bem como no “utilitarismo” dos cientistas, mas que levem em conta a materialidade da língua:

É à existência da materialidade da língua na discursividade do arquivo que é urgente se consagrar: o objetivo é o de desenvolver práticas diversificadas de trabalhos sobre o arquivo textual, reconhecendo as preocupações do historiador tanto quanto as do lingüista ou do matemático-técnico em saber fazer valer, face aos riscos redutores do trabalho com a informática - e, logo, *também* nele - os interesses históricos, políticos e culturais levados pelas práticas de leitura de arquivo. (PÊCHEUX, 1994, p.63)

As observações de Pêcheux nesse texto, bem como os estudos que se seguiram na Análise de Discurso sobre a questão da leitura de arquivo (ORLANDI, 1994) nos conduzem a atentar para as materialidades lingüísticas do arquivo, para a produção das *metáforas de arquivo* e a possibilidade de equívoco na leitura dos “discursos textuais” aí envolvidos. Compreender o modo de constituição dos arquivos na história, o lugar que o documento textual e o funcionamento das sistematicidades lingüísticas ocupam nesse processo, assim como os efeitos de memória que nele se produzem, é uma etapa importante para o conhecimento dessas práticas. Tudo isso traz condições para um posicionamento refletido diante do espaço polêmico da memória e das leituras de arquivo.

Um dos pontos que levam a uma compreensão mais aprofundada do funcionamento do arquivo está na distinção entre *memória* e *interdiscurso*. Segundo Orlandi (2003, p.14), a memória enquanto interdiscurso diz respeito “ao saber discursivo, ao fato de que todo dizer se produz sobre um já-dito. Todo dizer é já gesto de interpretação, posição face à memória”. Já a memória enquanto arquivo é a memória institucionalizada, estabilizada:

Já o que estamos chamando arquivo é a memória institucionalizada, estabilização de sentidos. No arquivo, o dizer é documento, atestação de sentidos, efeito de relações de forças. Se no interdiscurso há o que

se deve dizer mas também o que se pode dizer e mesmo a possibilidade de se dizer o irrealizado, o arquivo repousa sobre o realizado, menos sobre o que pode e muito mais sobre o que deve ser dito. No arquivo há, assim, um efeito de fechamento. Se o interdiscurso se estrutura pelo esquecimento, o arquivo é o que não se esquece (ou o que não se deve esquecer). Se no interdiscurso fala uma voz sem nome (cf. Courtine), no arquivo fala a voz comum, a de todos (embora dividida). (ORLANDI, 2003, p.15).

Deste modo, é preciso distinguir a memória institucionalizada (a memória de arquivo) e a memória enquanto interdiscurso (o horizonte do já-dito). O arquivo corresponde a representações imaginárias da memória. Podemos acrescentar que a memória institucionalizada tem uma história e que ela é sustentada por certas condições que, quando deixam de vigorar, abalam a estabilidade do arquivo. É assim que a coleta de brasileirismos, fomentada pela Academia Brasileira de Letras desde sua fundação, em 1897, e que se estendeu até a primeira metade do século XX, deixa de ser pertinente a partir do momento em que surgem os primeiros dicionários gerais em finais da década de 1930. Isso corresponde também a uma modificação da relação entre a ex-colônia e a ex-metrópole: da relação de complementação se passa a uma relação de autonomia. O tema de arquivo não será mais então o dos “brasilismos”, mas o da descrição do “português brasileiro”.

Note-se que essas mudanças temáticas de arquivo (das metáforas de arquivo) são acompanhadas de consideráveis transformações no panorama institucional das ciências da linguagem. Como mostra a periodização dos estudos da língua portuguesa no Brasil efetuada por Guimarães (2004), a década de 1930 corresponde ao início de um novo período, marcado pela “fundação dos cursos de letras (o da USP em 1934 e o da Universidade do Brasil em 1939), que passam a constituir-se em espaço de pesquisa sobre questões de linguagem, que estavam, até então, ligadas fundamentalmente à língua do Estado (Língua Nacional), a um padrão literário e ao ensino” (GUIMARÃES, 2004, p.31). Um dos autores significativos desse período, segundo Guimarães, é Silveira Bueno, que ingressa por concurso na USP em 1944 e, a partir daí elabora trabalhos que contemplam a dialeção no Brasil, de uma perspectiva filológica (*Estudos de Filologia Portuguesa*, 1946), sendo que ele considera a semântica como uma das partes da filologia (*Tratado de Semântica Geral Aplicada à Língua Portuguesa do Brasil*, 1947). Guimarães observa que Silveira Bueno também considerava que a produção de instrumentos lingüísticos, como gramáticas, afeta a língua. A partir disso, podemos compreender as mudanças na produção lexicográfica, que não visava mais à realização de dicionários de brasileirismos, ou ao estudo dos brasileirismos isoladamente, mas sim a dicionários brasileiros de língua portuguesa. Enquanto autor de dicionários, Silveira Bueno se dedicou, por um

lado, à produção de dicionários gerais escolares (como o *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*, 1955) e, por outro, de dicionários etimológicos (como o *Grande Dicionário Etimológico-Prosódico da Língua Portuguesa*, 1967).<sup>8</sup> Tais fatos mostram que as mudanças institucionais vão de par com as mudanças das temáticas de arquivo e dos instrumentos que daí resultam.

Gostaríamos neste momento de apontar uma distinção entre *percurso temático de arquivo* e *percurso temático no arquivo*. Vemos este último como um percurso temático que se realiza em um ou mais arquivos para a composição de um *corpus* de análise. Um exemplo disso está na proposta de Guilhaumou e Maldidier (1994), segundo a qual “o arquivo não é o reflexo passivo de uma realidade institucional, ele é, dentro de sua materialidade e diversidade, ordenado por sua abrangência social” (p.164). Essa proposta direciona para uma diversificação do arquivo, com a consideração da multiplicidade de “dispositivos textuais”. O tema da “subsistência” durante a Revolução Francesa, por exemplo, mobiliza na análise desses autores uma série de “arquivos”: “do grito do povo amotinado que chega até a justiça até o tratado de economia política, passando pela correspondência dos intendentés, a obra literária ou o debate da assembléia etc.”. Se os estudos baseados nessa concepção levaram a uma diversificação dos *corpora*, ao trabalho com “*corpora* abertos” e à análise do modo como um “tema” se apresenta em vários arquivos, eles não conduziram a uma análise mais detida do funcionamento de um ou outro arquivo. Assim, parece-nos apropriado considerar um percurso específico: o *percurso temático de arquivo*, que é aquele construído em um arquivo, freqüentemente ligado a uma instituição. O que se estuda nesse caso não é exatamente como um tema está no arquivo ou atravessa vários arquivos, mas sim como o arquivo se constitui por temas, como ele ordena, classifica e constrói por meio das práticas documentais um discurso da história. Busca-se explicitar, de fato, as bases lingüístico-discursivas do funcionamento do arquivo em relação a ele mesmo.

No *percurso temático de arquivo*, o texto documental é uma unidade de análise, na medida em que ele produz um discurso sobre os objetos de arquivo. Esse discurso é construído por formas textuais e mecanismos lingüísticos que participam da construção dos percursos temáticos. Consideramos aqui não um ou outro tema, mas as *montagens temáticas* constituídas nos gestos de documentação, montagens estabelecidas por meio de nomeações, descrições, palavras-chave, classificações etc. Um conjunto de palavras-chave, por exemplo, não corresponde a um único tema mas a uma montagem de vários temas que constituem um enunciado de arquivo. Está contemplada aí a possibilidade da *polissemia* de arquivo, como modo de agenciar a multiplicidade de discursos.

---

<sup>8</sup> Sobre a autoria lexicográfica em S. Bueno, ver a dissertação de mestrado de Giacomini (2007).

Essas montagens formam a base para os *efeitos metafóricos de arquivo*. Parece-nos que um estudo da *escrita de arquivo* permitirá compreender os efeitos de sentido aí produzidos. Trata-se de uma escrita que alterna a linearidade e a verticalidade, o fio do discurso e a profundidade, o sintagma e o paradigma. À escrita horizontal das descrições vem se ajuntar a *escrita tabular* das classificações, das listas de palavras, dos campos relacionais. As montagens formam redes, cadeias significantes que se entrecruzam. Nessa escrita, as *metáforas de arquivo* operam substituindo, mas também sobrepondo, acumulando, alternando, de modo que na leitura do arquivo os *equivocos* produzem efeitos de multiplicidade, de deriva, de alternância, produzindo a ilusão do percurso múltiplo.

Esperamos ter levantado alguns pontos pertinentes para a reflexão sobre o documento, relacionando-o com o arquivo e com a memória, e também atentando para sua materialidade textual. Os trabalhos relacionados ao arquivo na Análise de Discurso complexificaram essa noção, evitando tomar os textos, documentos e arquivos em sua transparência e literalidade, e considerando-os em sua opacidade e especificidade. Além disso, eles trouxeram condições para o conhecimento dos aspectos institucionais, da história social dos textos e do funcionamento lingüístico-discursivo dos arquivos. Tudo isso nos permite hoje um outro olhar sobre o que seja o discurso documental.

## **O dicionário na documentação lingüística**

Os trabalhos em História das Idéias Lingüísticas (HIL), articulados à Análise de Discurso, levaram a considerar o dicionário como um objeto de análise e como um instrumento lingüístico, ou seja, como um saber científico de natureza prática e técnica. Ao ver a gramática e o dicionário “tradicionais” como objetos normativos, a lingüística moderna produziu uma nova memória da ciência, na qual esses objetos foram deixados de lado diante da cientificidade da lingüística, que propunha o estudo da língua enquanto sistema abstrato. A oralidade ganha um estatuto decisivo para a descrição dos sistemas lingüísticos, frente à escrita. Porém, se os instrumentos lingüísticos, construídos com base na escrita, de fato não se confundem com a “língua”, eles não deixam de funcionar na sociedade, produzindo um discurso e um imaginário lingüístico. Da perspectiva da HIL, os instrumentos lingüísticos são vistos como um saber que funciona na aquisição dos domínios da escrita, da língua e da enunciação. Compreender a historicidade dos dicionários implica considerar sua existência (aparecimento, transformação, substituição) no tempo e no espaço. Reconhecendo esse lugar para o dicionário na história das ciências, julgamos pertinente estudar o modo como ele foi documentado em diferentes conjunturas.

Tendo em vista a hiperlíngua brasileira,<sup>9</sup> propomos alguns caminhos possíveis para a análise da documentação de dicionários. Salientamos aqui alguns dos domínios que têm sido estudados amplamente na HIL: obras, autores, instituições, acontecimentos, teorias. Vamos abordar rapidamente cada um deles, a fim de indicar procedimentos para esse tipo de pesquisa. Salientamos que esta reflexão se restringe aos dicionários e que ela não visa à exaustividade, mas sim a apresentar um conjunto de possibilidades analíticas. Visamos com isso trazer condições para um conhecimento das documentações lexicográficas realizadas na história.

## Obras

O primeiro ponto a ressaltar quanto ao estudo das obras é a especificidade do objeto dicionário e de sua tipologia. Encontra-se na história uma grande variedade de dicionários, o que coloca o problema de sua identificação e classificação. Tomemos como exemplo o *Vocabulário na Língua Brasileira*, do século XVI, o primeiro dicionário feito no Brasil, um bilíngüe português-tupi. A análise de sua nomenclatura nos mostra que é um dicionário que traz como entrada: unidades lexicais, sintagmas, frases, seqüências de frases. Além disso, os verbetes mostram enunciações atribuídas aos índios, aos intérpretes, aos próprios lexicógrafos ou a certos grupos de falantes da língua indígena e da língua portuguesa. Desse modo, as marcas enunciativas (discursos relatados, marcas de heterogeneidade discursiva, sistematicidades pronominais) são caracterizadoras desse dicionário, o que o diferencia de um dicionário exclusivamente de definição ou de sinonímia e leva a vê-lo como um instrumento que trabalha a discrepância entre os locutores e entre as palavras e as coisas. Essas marcas discursivas nos permitem compreender, então, aspectos significativos da tipologia dicionarística. Lembramos que, na Análise de Discurso, a tipologia não é tomada como um *a priori* mas sim remetida às condições de produção e às propriedades internas dos processos discursivos (ORLANDI, 1999, p.85-86). Desse ponto de vista, colocam-se questões como: o que é um dicionário geral? O que é um dicionário escolar, infantil,<sup>10</sup> de gíria, etimológico etc.? Cabe aí analisar os efeitos dos mecanismos caracterizadores das obras, que se encontram nos títulos, prefácios, descrições, mas também estar atento à sua materialidade textual e discursiva. Além disso, parece-nos pertinente relacionar

<sup>9</sup> A *hiperlíngua* é um espaço-tempo de comunicação, que dispõe de certa estrutura conferida pelos sujeitos e pelos objetos que o ocupam (AUROUX, 1998, p.19). Uma reunião de artigos que tratam da hiperlíngua brasileira encontra-se em uma edição da revista *Langages* (AUROUX; MAZIÈRE; ORLANDI, 1998).

<sup>10</sup> Em sua dissertação de mestrado, em andamento na UNESP – IBILCE (São José do Rio Preto), Maria Teresa Martins objetiva mostrar o aparecimento dos dicionários infantis no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, efetuando também uma análise discursiva desses dicionários.

as discursividades de uma e outra tipologia, identificando os traços que distinguem os tipos e subtipos. Evitar desse modo operar com uma tipologia fixada, que não contemple as singularidades e as regularidades discursivas das obras.

## **Autores**

A análise dos autores de dicionários se depara inicialmente com textos biográficos, que circulam e são retomados. Tomar as biografias como discursos implica considerar suas versões, bem como seu modo de circulação. Consideremos, por exemplo, as biografias divulgadas pela Academia Brasileira de Letras, dentre as quais as de Laudelino Freire, Aurélio B. de H. Ferreira, Ramiz Galvão, dentre outros. O que importa nesse caso não é o autor empírico, mas sim o modo como em cada discurso se constrói a *função autor*.<sup>11</sup> Na lexicografia, temos a construção de certas imagens de autoria, como a autoria acadêmica (os dicionários de Academia), a autoria individual (dicionários como o *Morais* ou o *Aurélio*), a autoria editorial (*Dicionário Melhoramentos*). Em cada um desses casos, um certo aspecto da autoria é colocado em evidência, seja a instituição, o autor individual ou a editora, ao mesmo tempo em que outros aspectos são deixados de lado. O que funciona, desse modo, é um imaginário da autoria, que muitas vezes silencia o trabalho anônimo e coletivo dos membros das equipes lexicográficas, assim como a continuidade em relação a obra anteriores.

Vale aqui distinguir o *nome de autor*, a *equipe lexicográfica* e o *autor colaborador*. O nome de autor, além de produzir sentidos para um sujeito elaborador, funciona evocando uma memória de autor, como nos casos em que, falecido este, novas edições são publicadas mantendo-se seu nome: dicionários *Morais*, *Aulete*, *Silveira Bueno*, *Aurélio*, dentre muitos outros.

Já a equipe lexicográfica confere um sentido coletivo para a autoria. Vemos isso nos dicionários dos jesuítas, que, ao não mostrarem o nome de um autor, são interpretados como de autoria coletiva. Segundo Serafim Leite (1938), os manuscritos jesuítas passavam de mãos em mãos nas diversas missões do Brasil Colonial. O projeto do dicionário da Academia Brasileira de Letras, coordenado por Laudelino Freire (1939-44) atesta uma tensão entre a autoria coletiva e a autoria individual. Inicialmente organizado por um grupo de acadêmicos, tendendo para uma representação coletiva, ele foi em seguida, após uma discussão polêmica no interior da instituição, publicado por uma editora independente, culminando com uma representação individual do autor. Assim,

---

<sup>11</sup> Remetemos aqui ao texto de Lagazzi-Rodrigues (2006, p.81-103), que aborda a autoria na textualidade, na escola e no cotidiano das linguagens.

a representação coletiva muitas vezes se apaga diante da construção de uma imagem de autor individual. Outras vezes, é o autor que não aparece e que é significado por um grupo elaborador, como se vê no *Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa* (1938), que se apresenta na primeira edição como elaborado por um “grupo de filólogos”, sem que se mencionem nomes: seria esse um modo de evitar um nome de autor no momento da produção dos primeiros dicionários gerais brasileiros?

Quanto à figura do colaborador, ela remete a esse sujeito anônimo imerso no cotidiano, um sujeito individual que participa de um coletivo. O livro *O professor e o demente* (WINCHESTER, 1999) apresenta a história de um dos maiores colaboradores do dicionário *Oxford*: um presidiário com quem James Murray, organizador do dicionário, se correspondia. Esse caso evoca a imagem da autoria colaborativa, a qual é retomada atualmente com o suporte das novas tecnologias: ao construir uma biblioteca virtual contendo páginas *web* que abordam dicionários, Garcia (2006) nos leva a observar que no sítio atual do dicionário *Oxford* funciona uma imagem de leitor colaborador, de modo que o internauta é interpelado a enviar informações sobre novas palavras ou novas significações de uma palavra.

Essas figuras da autoria atestam a divisão do trabalho lexicográfico e as diversas formas de construir a imagem do dicionário e de erigir ou silenciar certas práticas de elaboração. Mostrar o modo como essas configurações aparecem e se transformam na história conduz a considerar a complexidade das práticas lexicográficas, sem perder de vista a singularidade de cada obra, com seu modo de representar a autoria.

## Instituições

Ao analisarmos o saber lingüístico no tempo e no espaço, temos em vista o papel das instituições em sua produção, reprodução e divulgação.<sup>12</sup> O estudo das instituições produtoras de dicionários entrecruza-se com o das obras e dos autores. Desde a Época Colonial já se nota o papel das instituições na formação de lexicógrafos e na produção de obras. A Companhia de Jesus foi a primeira a realizar de modo substancial o circuito autor-obra-instituição. Ademais, após a feitura de dicionários, adveio a historicização delas, com os padres da Companhia de Jesus, ainda na Época Colonial. Esse trabalho no interior da instituição prosseguiu algum tempo após a expulsão dos jesuítas, sobretudo com a *História da Companhia de Jesus*, de Serafim Leite (1938).

---

<sup>12</sup> Para uma abordagem do funcionamento das instituições na produção de conhecimento sobre língua no Brasil, ver Orlandi e Guimarães (2002).

Além das grandes instituições que predominaram em certos momentos da história, como a Companhia de Jesus, a Biblioteca Nacional, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, a Academia Brasileira de Letras, vemos no século XX a multiplicação das instituições e, com isso, das práticas de documentação, em universidades, editoras, museus, arquivos, bibliotecas particulares, centros de documentação etc. Vários acervos de dicionários encontram-se dispersos nessas instituições, de forma mais ou menos documentada.

Mostrar o modo como as instituições realizam um trabalho de documentação trará condições para um conhecimento das obras, dos autores e dos modos de circulação, de acúmulo ou de rarefação do saber lexicográfico. Convém também atentar para algumas mudanças institucionais. Se as Academias tiveram um papel significativo nos inícios da lexicografia monolíngüe, assim como as editoras, que fomentaram a imagem do autor individual e constituíram grandes equipes e bancos de dados, atualmente temos também as universidades, as quais vêm consolidando um lugar expressivo de formação de lexicógrafos e de produção de dicionários. Lembremos também do lugar que a escola ocupa na circulação dos dicionários, sobretudo no século XX, com a expansão do ensino e a atuação de instituições como o Ministério da Educação.<sup>13</sup>

## **Acontecimentos**

O arquivo e a documentação estão sujeitos ao acontecimento discursivo, ou seja, a um real sócio-histórico que demanda sentidos. Os acontecimentos produzem efeitos sobre a documentação, fazendo irromper novas práticas ou interromper aquelas em andamento. Eles compreendem desde o aparecimento de um dicionário, suas edições e reedições, passando por acontecimentos históricos como a expulsão dos jesuítas, a Independência, a República, o surgimento das universidades etc. Acrescente-se a isso os fatos que condicionam a circulação das obras: distribuição editorial, mídia, divulgação científica, apoio governamental, dentre outros. Incluem-se aí também os gestos de abafamento da circulação: críticas, censuras, restrições econômicas etc. Como explicar, por exemplo, a continuidade ou o abandono de uma série de edições de um dicionário? Que acontecimentos perpetuam, transformam ou interrompem uma série?

Todo acontecimento pode causar uma mudança nas redes de filiação discursivas (PÉCHEUX, 1990). Portanto, analisar os acontecimentos na história da documentação de dicionários leva a refletir sobre o jogo entre a memória e a

---

<sup>13</sup> Para um conhecimento das políticas atuais do Ministério da Educação do Brasil, ver o trabalho de Krieger (2006), que analisa a inclusão de dicionários no Programa Nacional do Livro Didático.



atualidade, a considerar tanto os fatos que sustentam a estabilidade dos sentidos dicionarísticos, quanto os que abalam ou produzem uma deriva desses sentidos, diante da alteridade discursiva. Contemplam-se aí os longos períodos históricos, como a passagem de uma sociedade religiosa a uma sociedade baseada no direito, a cientificização, a industrialização, a urbanização, a informatização ou fatos cotidianos, como o aparecimento de uma nova palavra em certas condições, a consulta do dicionário por um aluno no contexto escolar, por usuários de computadores que têm acesso a léxicos automáticos, ou por um leigo no dia-a-dia. Importa observar como os textos documentais significam os acontecimentos, como eles são afetados por eles, ao mesmo tempo em que os constroem e os situam na história.

## **Teorias**

Tratemos, por fim, das teorias e de sua relação com a documentação de dicionários. Em diferentes conjunturas, a documentação de dicionários ocorre com sustentação em uma ou outra teoria. Já mencionamos mais acima o modo como o comparatismo realizou um trabalho de compilação de obras no século XVIII. Mostramos em um outro trabalho (NUNES, 2002) que a produção dicionarística no Brasil está ligada à circulação de teorias em determinadas condições: a gramática latina nos dicionários jesuítas, a gramática geral no dicionário de Moraes, o comparatismo nos dicionários bilíngües do século XIX. Seria de grande interesse explicitar o modo como se dá a documentação de dicionários sob a influência de cada uma dessas teorias. Nesse sentido, o advento da lingüística moderna no século XX é um acontecimento significativo para se mostrar as transformações no modo de descrição dos dicionários, seja para negá-los como objeto de estudo, devido a sua feição normativa, seja para localizá-los, discretamente, no interior da lexicologia e da lexicografia, buscando-se atribuir-lhe estatuto científico. No contexto brasileiro, a lexicografia amadora teve um lugar amplo na coleta e descrição das obras, mas, nas últimas décadas, com a multiplicação e a expansão das ciências da linguagem, novas abordagens têm surgido. Salientemos, dentre outras,<sup>14</sup> as que tomam o dicionário como objeto de estudo: a história das idéias lingüísticas, a metalexicografia, a análise de discurso, de modo que novas formas de documentação se encontram em formulação, sustentadas em diferentes pressupostos teóricos.

---

<sup>14</sup> Em Lara (2004), encontramos uma apresentação das "disciplinas do dicionário".

## Conclusão

A visão da História das Idéias Lingüísticas articulada à Análise de Discurso traz novas perspectivas para a análise da documentação lingüística. Considera-se que esta se realiza no espaço e no tempo, de modo a constituir uma variedade de objetos, de disciplinas, e que ela se sustenta por meio de instituições que se constituem em diferentes tradições lingüísticas. Diante das possibilidades múltiplas de análise, a seleção de um domínio de documentação torna-se imprescindível. Tomamos aqui um desses domínios: o do dicionário, procurando trazer elementos para uma análise de sua documentação tal como ela se dá na história em um espaço específico: o Brasil.

Com as novas práticas de arquivo, condicionadas pela informatização, a documentação de dicionários, assim como dos fatos de linguagem, de modo geral, sofrem modificações que já se podem notar. Os arquivos, nacionais e internacionais, tornam-se disponíveis na Internet, as instituições elaboram suas bases de dados, os instrumentos lingüísticos são informatizados, novas formas textuais surgem.<sup>15</sup> Todas essas mudanças levam a repensar as práticas de documentação, a propor novas maneiras de documentar, de ler e de divulgar os arquivos.

Acreditamos que um trabalho de análise dos arquivos produzidos na história e na atualidade torna-se extremamente oportuna diante desse cenário. Isso permitirá compreender os gestos de documentação realizados em certos domínios, conhecer seus objetos, suas finalidades, seus procedimentos, sua relação com os sujeitos, com as instituições, com as idéias lingüísticas. Trará ainda elementos para a realização de documentações lingüísticas que sejam sensíveis ao discurso, à língua e à história.

NUNES, J. H. Documentation discourse in the History of Linguistic Ideas and the case of dictionaries. *Alfa*, São Paulo, v.52, n.1, p.81-100, 2008.

- *ABSTRACT: This paper treats the documentation discourse, bringing elements for its analysis. This type of discourse is located into the theoretical device of Discourse Analysis and the History of Linguistic Ideas. It is shown the place of documentation discourse in the language sciences, its textual properties and its relation to history. Three instances of the documental discourse are approached: its constitution, formulation and circulation. It is also shown how this discourse, as an archive practice, produces an institutional memory. Finally, some directions to analyze the discourse of documentation on Brazilian dictionaries are proposed.*
- *KEYWORDS: Documentation discourse; history of linguistic ideas; discourse analysis, dictionary.*

---

<sup>15</sup> Sobre as novas formas de dicionário no contexto da informatização, ver Pruvost (2000).

## Referências

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1992a.

\_\_\_\_\_. Les grandes compilations et les modèles de mobilité. In: \_\_\_\_\_. (Org.) *Histoire des idées linguistiques*. Liège: Pierre Mardaga, 1992b. p.538-579.

\_\_\_\_\_. Língua e hiperlíngua. Tradução de Eduardo Guimarães. *Língua e Instrumentos Lingüísticos*, Campinas, v.1, p.17-30, jan/jun. 1998.

\_\_\_\_\_. Les méthodes d'historicisation. *Histoire Epistemologie Langage*, Paris, v.28, n.1, p.105-116, 2006.

\_\_\_\_\_.; MAZIÈRE F.; ORLANDI E. P. (Org.). L'hyperlangue brésilienne. *Langages*, Paris, v.130, 1998.

FOUCAULT, M. *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard, 1971.

GARCIA, D. A. Dicionário e Informática: análise e construção de arquivo. *Trabalhos em Análise de Discurso*, São José do Rio Preto, p.24-32, 2006.

GIACOMINI, G. I. *A obra lexicográfica de Silveira Bueno*. 2007. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2007.

GUILHAUMOU, J; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo: a análise do discurso no lado da História. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994. p.163-183.

GUIMARÃES, E. Acontecimentos institucionais e estudos do português. In: \_\_\_\_\_. *História da semântica*. Campinas: Pontes, 2004. p.27-49.

\_\_\_\_\_.; ORLANDI, E. (Org.) *Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das idéias lingüísticas*. Campinas: Pontes, 2002.

HOLANDA, S. B. de. *História geral da civilização brasileira*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. Tomo I. v. 2.

KRIEGER, M. G. Políticas públicas e dicionários para escola: o programa nacional do livro didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, n.18, p.235-252, 2006.

LAGAZZI-RODRIGUES, S. Texto e autoria. In: \_\_\_\_\_.; ORLANDI, E. P. (Org.). *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006. p.81-103.

LARA, L. F. O dicionário e suas disciplinas. In: ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. G. (Org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2004. p.133-152. v. 2.

- LEITE, S. *História da Companhia de Jesus*. Lisboa: Livraria Portugália /Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938.
- NEIVA, A. *Estudos da Língua Nacional*. São Paulo: Ed. Nacional, 1940.
- NUNES, J. H. *Dicionários no Brasil: análise e história*. Campinas: Pontes, 2006.
- \_\_\_\_\_. Dicionarização no Brasil: condições e processos. In: \_\_\_\_\_.; PETTER, M. (Org). *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo: Humanitas/Campinas: Pontes, 2002. p.99-120.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *Gestos de Leitura: da história no discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas: Pontes ; Cáceres: Unemat, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Língua e conhecimento lingüístico*. São Paulo: Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. Ler a cidade: o arquivo e a memória. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Para uma enciclopédia discursiva da cidade*. Campinas: Pontes, 2003. p.7-20.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.
- \_\_\_\_\_. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Tradução de Maria das Graças Lopes Morin do Amaral. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994.
- \_\_\_\_\_. O papel da memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p.261-267.
- PRUVOST, J. *Dictionnaires et nouvelles technologies*. Paris: PUF, 2000.
- ROHAN, V. de B. *Dicionário de vocábulos brasileiros*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1889.
- SOARES, A. J. de M. *Dicionário brasileiro da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Anais da Biblioteca Nacional, 1888.
- TAUNAY, A. d'E. *Lexico de Lacunas*. Tours: Arrault, 1914.
- WINCHESTER, S. *O professor e o demente*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

Recebido em maio de 2007

Aprovado em janeiro de 2008

## O EXEMPLO COMO INFORMAÇÃO DISCRETA E DISCRIMINANTE EM DICIONÁRIOS SEMASIOLÓGICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Virginia Sita FARIAS<sup>1</sup>

- RESUMO: Uma discussão atual no âmbito da metalexigrafia é a questão do exemplo como parte do programa constante de informações da microestrutura. Há uma quantidade considerável de estudos que abordam esse problema. Entretanto, a maioria dos trabalhos procura estabelecer tipologias, sem levar em conta a questão da funcionalidade e da técnica de geração do exemplo. O objetivo deste trabalho é propor critérios que possibilitem tornar o exemplo um fato discreto e discriminante na microestrutura de dicionários semasiológicos de língua portuguesa. Com esse objetivo, distinguimos, primeiramente, entre dois tipos de exemplos, conforme a função que cumprem: 1) exemplos para a compreensão, e 2) exemplos para a produção. Em seguida, apresentamos algumas propostas para a geração do exemplo em cada caso.
- PALAVRAS-CHAVE: Lexicografia; dicionário semasiológico; microestrutura; exemplo.

### Introdução

Existe um consenso entre os estudiosos sobre o inegável valor lexicográfico dos exemplos no cumprimento de diversas funções, tais como complementar a definição, apresentar contextos sintáticos, introduzir informações culturais, ou, simplesmente, atestar a ocorrência de uma palavra ou acepção. Há uma quantidade considerável de estudos que abordam a questão do exemplo, como Dubois e Dubois (1971, p.90-93), Merzagora (1987, p.122-124), Humblé (1996, 1998), Garriga Escribano (2001, 2003, p.119-123) e Welker (2004, p.149-162). Contudo, como pudemos constatar, em sua grande parte, esses trabalhos preocupam-se com o estabelecimento de tipologias, com base na distinção entre *exemplo* e *abonação*,<sup>2</sup> sem que os problemas da funcionalidade e da técnica de

<sup>1</sup> UFRGS – Instituto de Letras – 91540-000 – Porto Alegre – RS – Brasil. Endereço eletrônico: virginiafarias@terra.com.br

<sup>2</sup> Welker (2004), por exemplo, estabelece uma distinção entre exemplos construídos/inventados e exemplos autênticos/abonados. No primeiro grupo, estão incluídos os exemplos criados pelo lexicógrafo e os exemplos adaptados (baseados nos dados de um corpus, mas alterados pelo redator), e, no segundo grupo, as chamadas abonações (cf. WELKER, 2004, p.150-157). Humblé (1998), por sua vez, já distinguia entre estas três categorias de exemplos: *authentic*, *made-up* e *controlled examples*.

geração do exemplo, que consideramos nucleares, tenham sido encarados com a devida atenção.

A lexicografia, portanto, ressentir-se da falta de uma metodologia que possibilite converter o exemplo em um fato efetivamente funcional na microestrutura dos dicionários. A carência de parâmetros para a apresentação dos exemplos restringe ou, mesmo, anula o valor funcional desta informação na microestrutura do dicionário. Para ilustrar esta questão, selecionamos um verbete de Señas (2002). Embora não seja nossa intenção, neste momento, trabalhar com os dicionários para aprendizagem de língua estrangeira, acreditamos que o exemplo apresentado a seguir será bastante útil para ajudar a compreender o problema:

**morder** [morðér] **1 tr.-prnl.** [algo, a alguien] Sujetar y apretar clavando los dientes: *el niño muerde la manzana; un perro le mordió en la pierna.* [...] (Señas, 2002, s.v.)<sup>3</sup>

Em espanhol, o verbo *morder* exige complemento acusativo, conforme nos informa o próprio dicionário. Entretanto, o segundo exemplo apresentado mostra uma construção com o pronome *le*, forma correspondente ao complemento dativo, em lugar do pronome *lo*, forma correspondente ao complemento acusativo. É evidente que o chamado *leísmo* é um fenômeno bastante relevante em algumas comunidades de língua espanhola. Contudo, considerando as dificuldades que um falante nativo de português, público-alvo do dicionário em questão, encontra para distinguir entre o emprego do acusativo e do dativo em língua espanhola,<sup>4</sup> os exemplos apresentados deveriam preocupar-se em facilitar essa distinção, fato que não ocorre neste caso.

A qualidade de uma obra lexicográfica não se verifica pelo tipo de informações apresentadas, mas pela funcionalidade destas. Assim, pois, o fato de oferecer exemplos, por si só, não torna um determinado dicionário um instrumento lexicográfico melhor. É necessário que os exemplos apresentados constituam informações discretas e discriminantes. Em Bugueño e Farias (2006), definimos informação discreta como uma informação efetivamente relevante para o consulente, e informação discriminante como uma informação que permita ao leitor tirar algum proveito com relação ao uso ou conhecimento da língua. Um exemplo de informação que não é nem discreta nem discriminante pode ser encontrada s.v. *blitz* em MiCA (2004)<sup>5</sup> “[Em alemão, com inicial maiúsc.

<sup>3</sup> Em citações de verbetes de dicionários, usamos as abreviaturas *s.v.* e *ac.* que significam, respectivamente, “*sub voce*” e “*acepção*”.

<sup>4</sup> Sobre os complementos direto e indireto em língua espanhola, cf. Campos (1999).

<sup>5</sup> Seguindo a tendência da metalexicografia europeia, identificaremos todos os dicionários citados neste trabalho através de abreviaturas (cf. HARTMANN, 2001, p.11). As siglas utilizadas são: AuE (FERREIRA, 1999), DUPB (BORBA, 2002), HouE (HOUAISS, 2001), MiCA (*Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa Caldas Aulete*, 2004), MiE (Michaelis, 2001).

(maiúscula)]”. Uma informação desse tipo não é relevante num dicionário monolíngüe do português destinado a estudantes desta língua como língua materna, como é o caso da obra citada, nem representa, conseqüentemente, um aporte para o uso ou conhecimento da língua portuguesa.

O presente trabalho constitui um primeiro esforço no sentido de elaborar critérios que possibilitem tornar o exemplo um fato efetivamente funcional na microestrutura de dicionários semasiológicos de língua portuguesa. Para tanto, não vamos nos deter na distinção entre *exemplo* e *abonação*. O que nos vai interessar, efetivamente, é a qualidade do exemplo apresentado e a sua utilidade para o consulente, fatos que, conjugados, tornam o exemplo uma informação discreta e discriminante dentro da microestrutura de um dicionário.

### **Funções do exemplo no dicionário semasiológico**

A definição taxonômica do dicionário e a delimitação do perfil de usuário são fatores determinantes para o desenho de uma macroestrutura e de uma microestrutura rigorosamente funcionais. Dessa forma, o exemplo lexicográfico, como parte do programa constante de informações,<sup>6</sup> somente pode cobrar seu valor discreto e discriminante dentro da microestrutura de um dicionário de língua se for pensado tendo em vista os dois fatores antes mencionados.

As propostas taxonômicas de Haensch (1982, p.126-186), Martínez de Souza (1995), Hartmann e James (2001, s.v. *typology*), Landau (2001, p.6-42), Biderman (2001), Swanepoel (2003) e Welker (2004, p.43-54) reservam um lugar específico para o chamado dicionário da língua.<sup>7</sup> Bugueño (2003a), por sua vez, considerando a dificuldade de se gerar uma taxonomia exaustiva de obras lexicográficas, aponta a possibilidade de trabalhar com um sistema de traços dicotômicos. Este autor propõe parâmetros de classificação baseados em duas dicotomias fundamentais (a saber, *significante/significado* e *sincronia/diacronia*), a fim de enquadrar taxonomicamente o dicionário da língua, que, ao final, é definido como um dicionário semasiológico de orientação sincrônica (cf. BUGUEÑO, 2003a, p.97-99). Em conformidade com Bugueño e Farias (2007), chamaremos esse tipo de dicionário de dicionário semasiológico, dado que sua

---

<sup>6</sup> Sobre a microestrutura e o programa constante de informações, cf. Dubois e Dubois (1971, p.39-46), Merzagora (1987, p.107-124), Hausmann e Wiegand (1989, p.340-357), Hartmann (2001, p.64-65), Hartmann e James (2001, s.v. *comment* e s.v. *microstructure*), Welker (2004, p.107-177), Garriga Escribano (2003, p.105-126), Bugueño (2004) e Bugueño e Farias (2006, 2007).

<sup>7</sup> Este genótipo também é chamado “dicionário padrão” ou “dicionário geral de língua” em Biderman (2001), e de “dicionário geral” em Welker (2004). Este último autor ainda distingue entre “gerais seletivos” e “gerais extensos” (cf. WELKER, 2004, p.43).

principal característica é a elucidação do significado das palavras, normalmente através de paráfrases definidoras.<sup>8</sup>

A definição do perfil do usuário, por sua vez, tampouco é uma tarefa fácil. Por um lado, encontramos o problema da falta de estudos sobre o uso de dicionários da língua materna, apontado por Welker (2004, p.236),<sup>9</sup> e, por outro lado, sabemos que o usuário de um dicionário semasiológico da língua é muito difuso, o que fica ainda mais evidente se o comparamos com o usuário de um dicionário escolar, por exemplo.<sup>10</sup> Apesar das dificuldades em se definir as necessidades do consulente do tipo de obra em questão, em Bugueño e Farias (2007), arriscou-se dizer que o dicionário semasiológico é um dicionário cujo programa mínimo deve conter pelo menos uma informação sobre a significação e uma informação sobre a ortografia. Considerando que, na escala das categorias de informações consultadas em dicionários de língua apresentada por Hartmann (2001, p.82), são mencionados os sinônimos e as notas de uso, além da informação sobre a ortografia,<sup>11</sup> estas três, eminentemente informações auxiliares da tarefa de codificação, atrevemo-nos a dizer que os dicionários semasiológicos, além de cumprir a função decodificadora, denunciada pela designação que se lhes atribuiu, também são utilizados como auxiliares na produção lingüística.<sup>12</sup>

Assumindo que os usuários de um dicionário semasiológico também podem lhe atribuir uma função codificadora, apesar de que sua principal função ainda é auxiliar na compreensão lingüística, podemos dizer que o exemplo, na microestrutura deste tipo de obra, pode ser de dois tipos diferentes: 1) exemplo para a compreensão, e 2) exemplo para a produção. O exemplo para a compreensão cumpre pura e simplesmente a função de tornar mais clara a

---

<sup>8</sup> Bugueño (2007) apresenta uma taxonomia de paráfrases definidoras, formulada a partir de dois parâmetros: 1) a perspectiva do ato da comunicação, e 2) a metalinguagem empregada.

<sup>9</sup> Hartmann (2001) também já fazia referência ao pouco conhecimento acerca do usuário de dicionários e salientava a utilidade das pesquisas como método para se conhecer melhor as necessidades do consulente (cf. HARTMANN, 2001, p.80-83).

<sup>10</sup> Em Farias (2007), apresentamos uma tentativa de traçar o perfil de usuário de um dicionário escolar dirigido a estudantes entre a 5ª e a 8ª série do ensino fundamental. Na falta de estudos empíricos que pudessem orientar a definição deste perfil de usuário, recorreu-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998). Os PCN (1998) são um documento elaborado pelo Ministério da Educação do Brasil, com vistas a orientar e padronizar o programa de ensino da educação básica no país. O perfil construído, no entanto, é falho em alguns aspectos, posto que não se considerou a heterogeneidade dos alunos, nem a falta de correspondência, muitas vezes, entre o que se prescreve no documento dos PCN (1998) e a realidade das escolas.

<sup>11</sup> A ordem das informações no *ranking* apresentado é: 1) significado, 2) ortografia, 3) pronúncia, 4) sinônimos, 5) notas de uso e 6) etimologia (HARTMANN, 2001, p.82).

<sup>12</sup> Salientamos que estamos pensando nos sinônimos como auxiliares na produção lingüística, ou seja, como um recurso de viés onomasiológico (HARTMANN; JAMES, 2001, s.v. *onomasiological dictionary*), a exemplo do que HouE (2001) tenta fazer, aliás, sem muito sucesso, ao reservar um espaço para informações deste tipo no final do verbete. Salientamos, porém que os sinônimos também podem ser encarados como um recurso de caráter semasiológico, complementando uma paráfrase definidora, ou, mesmo, substituindo-a (BUGUEÑO, 2007; BUGUEÑO; FARIAS, 2007).



significação, de modo que sua apresentação está intimamente relacionada com a qualidade da paráfrase definidora, como veremos a seguir. Por sua vez, o exemplo para produção deve apresentar o contexto sintático adequado da unidade léxica definida, levando em conta as possíveis dificuldades do consulente.

## **Crítérios para a apresentação dos exemplos no dicionário semasiológico**

### **Exemplos para a compreensão**

Considerando que o dicionário semasiológico é usado principalmente para esclarecer dúvidas acerca da significação das palavras, podemos dizer que as paráfrases definidoras cumprem a função mais importante na microestrutura deste tipo de obra. Sendo assim, os exemplos para a compreensão estão em estreita relação com as definições oferecidas nos dicionários, podendo ser considerados como uma espécie de complemento destas.<sup>13</sup> Contudo, os exemplos para a compreensão somente serão uma informação pertinente dentro do verbete se a paráfrase definidora, por si só, não conseguir dar conta de esclarecer ao consulente a significação de determinada unidade léxica. Daí a necessidade de se relacionar a funcionalidade do exemplo com a elaboração de uma técnica de definição.

O problema da definição lexicográfica é matéria de discussão em diversos trabalhos, a exemplo de Dubois e Dubois (1971, p.84-89), Haensch (1982, p.259-328), Merzagora (1987, p.113-120), Seco (1987, p. 15-45), Martínez de Souza (1995, s.v. *definición lingüística*), Landau (2001, p.153-216), Hartmann e James (2001, s.v. *definition* e s.v. *definition style*) e Jackson (2002, p.86-100). Contudo, apesar da importância atribuída à paráfrase definidora dentro da microestrutura do dicionário semasiológico e, conseqüentemente, de este ser um tema nuclear no âmbito da Lexicografia, ainda dispomos de poucos estudos conclusivos sobre como gerar uma boa definição, ou uma definição satisfatória (cf. BUGUEÑO, 2007).

Em Beneduzi (2004) e Beneduzi et al. (2005), procurou-se elaborar princípios para a redação das paráfrases definidoras de substantivos e verbos em um

---

<sup>13</sup> Salientamos que o exemplo é apenas um dos elementos que podem ser utilizados como auxiliares para a compreensão do significado, complementando a paráfrase definidora. Outros recursos também podem ser empregados, em especial com a classe dos nomes: 1) o sinônimo com um viés semasiológico, tal qual mencionamos anteriormente (v. nota 12); 2) as informações adicionais, que chamamos de incrementos contextuais em Beneduzi et al. (2005, p.202-205), usadas como especificadores ou desambiguadores e separadas da definição propriamente tal pela utilização de um recurso formal, como parênteses ou colchetes, e 3) a combinação com uma técnica de definição ostensiva (HARTMANN; JAMES, 2001, s.v. *ostensive definition* e BUGUEÑO, 2007).

dicionário de falsos amigos espanhol-português,<sup>14</sup> com o objetivo de otimizar os resultados obtidos na redação destas. Os princípios para a formulação das paráfrases dos substantivos foram elaborados com base nos critérios de concisão, abrangência e circularidade, propostos por Martínez de Souza (1995, s.v. *definición lingüística*), e no princípio de submissão à prova da substituição, apresentado em Seco (1987, p.19-34). Além disso, no que diz respeito à classe dos substantivos, também é fundamental considerar a questão da intensão e da extensão<sup>15</sup> na redação das paráfrases definidoras.<sup>16</sup> Observando estes critérios, distinguimos, nos dicionários analisados, entre dois tipos de paráfrases definidoras: 1) *paráfrases transparentes*, ou seja, paráfrases precisas, que esclarecem ao leitor a significação da unidade léxica em questão sem necessidade de elementos complementares, e 2) *paráfrases opacas*, ou seja, que não esclarecem ao leitor a significação da unidade léxica. Dentro do segundo grupo, correspondente às que chamamos de *paráfrases opacas*, podemos estabelecer ainda uma segunda divisão entre: a) *paráfrases opacas deficitárias*, ou seja, as mal redigidas, nas quais fica evidente a falta de critérios da obra no que diz respeito à elaboração das definições, e b) *as paráfrases opacas propriamente ditas*, ou seja, as paráfrases de unidades léxicas que, por sua natureza, são bastante difíceis de definir.

Um exemplo para a compreensão somente será imprescindível quando, de fato, não for possível oferecer uma definição que seja suficientemente elucidativa para o leitor. Assim sendo, ao estabelecer uma correspondência entre a função desse tipo de exemplo e a qualidade das paráfrases definidoras, estamos determinando que a exemplificação somente será uma informação funcional quando acompanhar uma paráfrase opaca propriamente dita. Para tornar mais claro nosso ponto de vista, apresentamos alguns exemplos a seguir.

## **Paráfrases transparentes**

O primeiro tipo de paráfrase definidora que distinguimos, as chamadas transparentes, como já esclarecemos anteriormente, não necessitam ser

---

<sup>14</sup> Sobre o projeto do dicionário de falsos amigos mencionado, cf. Bugueño (2003b).

<sup>15</sup> A intensão é o conjunto de traços que caracterizam uma determinada entidade, de modo que a definição intensionalmente bem formulada é a que enumera os principais semas de determinada unidade léxica. A extensão, por outro lado, refere-se aos membros incluídos em uma determinada categoria (abrangência da definição). A intensão e a extensão são dois aspectos intrínsecos a toda e qualquer paráfrase definidora, de maneira que se um destes dois aspectos não está presente na construção da paráfrase, esta será pouco precisa e, portanto, pouco útil para o consultante. Para uma introdução ao problema da intensão e da extensão nas definições, cf. Schifko (1992, p.136), Hartmann e James (2001, s.v. *extensional definition* e s.v. *intensional definition*) e Geeraerts (2003).

<sup>16</sup> Uma avaliação das paráfrases definidoras de dicionários escolares de língua portuguesa à luz desses princípios é apresentada em Farias (2006).

complementadas por um exemplo, já que não apresentam problemas para a compreensão do leitor. Selecionamos para análise as seguintes definições:

**cardápio** [...] S.m. Bras. **1.** Lista das iguarias que um restaurante, etc., pode servir, em geral com o preço de cada uma delas: “As pastas alimentícias .... entravam habitualmente nos cardápios de hotéis e restaurantes” (Eduardo Frieiro, Feijão, Angu e Couve, p. 270) [...] (AuE, 1999, s.v.)

**lajota** [...] pequena laje, esp. a que é us. para revestir pisos. Ex.: cozinha revestida de l. (HouE, 2001, s.v.)

As definições de *cardápio* e *lajota*, oferecidas respectivamente por AuE (1999, s.v.) e HouE (2001, s.v.), muito embora pudessem ser aprimoradas mediante a aplicação de uma técnica de definição rigorosa, visando, principalmente, facilitar a submissão à prova da substituição em um contexto determinado, são bastante claras para o usuário, já que estão bem formuladas intensional e extensionalmente, de modo que os exemplos apresentados nestes verbetes não têm valor funcional para a compreensão da significação.

## Paráfrases opacas

### *Paráfrases opacas deficitárias*

Dentre as definições opacas deficitárias encontradas nos dicionários, selecionamos os seguintes casos como ilustração:

**escanteio** [...] **1.** falta em que a bola é lançada para fora do campo, pela linha de fundo, por jogador da equipe que defende essa linha; *comer*. Ex.: o juiz marcou e. contra o Flamengo. **2.** [...] cobrança dessa falta, devendo o jogador posicionar-se junto à bandeira de *comer* para retornar a bola ao jogo; *comer*, tiro de escanteio, tiro de canto, tiro esquinado. Ex.: o jogador bateu um e. (HouE, 2001, s.v.)

**lambedor** [...] **5.** Loque (2): “o velho Ingá referiu-se às virtudes medicinais daquela árvore – jataí –, de cujo entrecasco os curandeiros fazem um ‘lambedor’ – espécie de xarope – ótimo para limpar os brônquios.” (Ulisses Lins de Albuquerque, Um Sertanejo e o Sertão, pp. 234-235) [...] (AuE, 1999, s.v.)

**merendar** [...] V.t.d. **1.** Comer à hora da merenda: “Se era hora de recreio, merendava seu pão doce com doce.” (Lustosa da Costa, Sobral do Meu Tempo, p. 45.) [...] (AuE, 1999, s.v.)

---

<sup>17</sup> Para a acepção 1, temos uma definição transparente, que, por sua vez, também dispensaria a presença do exemplo.

A definição de *escanteio* oferecida por Hou (2001, s.v., ac. 2),<sup>17</sup> como podemos perceber, não é passível de submeter-se à prova da substituição, independentemente do fato de remeter à primeira acepção de *escanteio*, o que seria legítimo. Isso é decorrência, em boa medida, do fato de o lexicógrafo não ter considerado que estava diante de um caso de colocação (*marcar o/um escanteio, bater o/um escanteio, cobrar o/um escanteio*).<sup>18</sup> Para esse vocábulo, se houvesse necessidade de exemplificação, esta serviria para a produção (identificando os verbos com os quais este substantivo pode combinar-se), e não para a compreensão.

Em *lambedor*, a situação é ainda mais grave, já que AuE (1999, s.v., ac. 5) sequer apresenta uma paráfrase definidora, limitando-se a oferecer um sinônimo que, aliás, é bem pouco esclarecedor para o consultante.<sup>19</sup> Observemos ainda que, neste verbete, o exemplo oferecido acaba cumprindo a função que deveria ser exercida pela paráfrase definidora, esclarecendo ao usuário a significação da unidade léxica em questão.

Por fim, a definição de *merendar*, em AuE (1999, s.v., ac. 1), também é pouco clara para o consultante, já que incorre num erro parecido ao da definição sinonímica, ao utilizar na paráfrase o substantivo *merenda*, do qual derivou o verbo, segundo a informação etimológica apresentada em AuE (1999, s.v. *merendar*).

Como podemos perceber, os exemplos somente têm valor nestas circunstâncias porque as paráfrases não estão bem construídas e são, por conseguinte, pouco elucidativas para os consultantes. Se as definições destes vocábulos sofressem uma reformulação,<sup>20</sup> os exemplos deixariam de ser informações pertinentes nestes verbetes, perdendo, pois, sua função.

### ***Paráfrases opacas propriamente ditas***

As paráfrases opacas propriamente ditas constituem o único tipo de paráfrase que tem necessidade real de ser complementada por um exemplo para a compreensão, já que estamos convencidos de que existe um grupo de unidades léxicas cuja dificuldade de definição é inerente à sua natureza.<sup>21</sup>

<sup>17</sup> Algumas considerações acerca do problema das colocações são feitas em Welker (2004, p.140-149).

<sup>19</sup> Sobre o problema das definições sinonímicas, cf. Martínez de Souza (1995, s.v. *definición lingüística*).

<sup>20</sup> Uma sugestão para a reformulação destas paráfrases definidoras seria, para *escanteio* (ac. 1 e 2), “falta (no futebol) que consiste na saída da bola pela linha de fundo, provocada por um jogador que defende este lado do campo” e “*cobrar/bater um* ~. chutar a bola do canto do campo em direção à área da equipe adversária (após a constatação do ~ [→ ac. 1])”; para *lambedor*, “medicamento líquido adocicado e de consistência viscosa (para o tratamento de doenças do sistema respiratório)”; e para *merendar*, “comer [um alimento leve] (no intervalo entre as refeições maiores)”.

<sup>21</sup> Exemplos de vocábulos que apresentam esta dificuldade para ser definidos de forma clara e concisa podem ser encontrados dentro dos grupos de nomes que designam animais, frutos e plantas, como constatamos em Beneduzi et al. (2005, p.205-209). Há também outras unidades léxicas que apresentam o mesmo tipo de dificuldade, dentre as quais destacamos os vocábulos gramaticais, como preposições, conjunções etc., para os quais, aliás, ainda não existem muitos estudos sobre a técnica de definição mais apropriada a ser aplicada.

Vejamos alguns casos:

**alfinete de segurança** [...] Bras. **1.** Espécie de alfinete formado de duas partes articuladas, e cuja ponta se prende em uma cavidade da cabeça, a fim de que não pique nem se desprenda; segurança, joaninha. [...] (AuE, 1999, s.v. *alfinete*)

**formão 1.** [...] ferramenta manual, própria para madeira, com uma extremidade embutida num cabo e a outra chata, terminando em lâmina afiada [Usado esp. em obras de talha e corte de ensambladuras.] [...] (HouE, 2001, s.v. *formão*<sup>2</sup>)

As paráfrases definidoras de *alfinete de segurança* e de *formão*, extraídas, respectivamente, de AuE (1999, s.v. *alfinete*) e de HouE (2001, s.v. *formão*<sup>2</sup>), como podemos perceber, estão bem formuladas. Salientamos, aliás, o fato de que em ambos os dicionários, havendo sido constatada a dificuldade em se definir essas unidades léxicas, buscou-se um recurso para tentar tornar mais clara a definição: AuE (1999, s.v. *alfinete*) apresenta dois sinônimos como complemento da definição, enquanto HouE (2001, s.v. *formão*<sup>2</sup>) aproveita um espaço à parte da definição para oferecer uma informação enciclopédica que pode ajudar o leitor a compreender o significado. Além destes recursos, o exemplo poderia ter sido utilizado nestes casos para tornar mais clara a definição.

Os substantivos abstratos que indicam ato, processo ou efeito,<sup>22</sup> por sua vez, também necessitam uma atenção especial por parte do lexicógrafo, já que muitas vezes é difícil para o consulente identificar a diferença entre cada uma destas significações. Observemos o seguinte caso:

**crescimento** [...] ato, processo ou efeito de crescer **1.** multiplicação ou aumento em dimensão, volume ou quantidade. Ex.: <c. populacional> <c. de reservas> **2.** intensificação de algo; ampliação, expansão. Ex.: <uma campanha em fase de c.> <c. da criminalidade> **3.** [...] desenvolvimento ou prosperidade; acréscimo em importância ou significado. Ex.: <inquieta-se com o c. do vizinho> <sua candidatura vem tendo um c. surpreendente> [...] (HouE, 2001, s.v.)

Inicialmente, o dicionário define *crescimento*, de uma forma bem genérica, como “ação”, “processo” e “efeito” de crescer, mas, nas acepções específicas

<sup>22</sup> Em Beneduzi et al. (2005, p.212-215), os substantivos abstratos que se originam de verbos foram classificados como abstratos de ação e, dentro desse grupo, estabeleceu-se uma distinção entre os nomes a partir da classificação do aspecto dos verbos dos quais derivam. Dessa forma, os substantivos derivados de verbos essencialmente incoativos, isto é, que indicam o início de um processo, foram classificados como ato; os substantivos abstratos que se originam de verbos cursivos, isto é, que indicam a totalidade de um processo, foram classificados como processo, e, finalmente, os abstratos que se originam de verbos resultativos, isto é, que indicam a consequência ou o resultado de um processo, foram classificados como efeito. Assim, *ato*, *efeito* e *processo* foram os hiperônimos selecionados para esses substantivos, a fim de se estabelecer um padrão para a geração das paráfrases definidoras dos substantivos abstratos.

que oferece a seguir, somente apresenta definições e exemplos para os significados de “efeito” (correspondente à acepção 1) e “processo” (correspondente às acepções 2 e 3), esquecendo-se de definir a acepção correspondente a “ação”. Além disso, podemos perceber que a maioria dos exemplos oferecidos são ambíguos, como no caso de “crescimento da criminalidade”, para a acepção 2, onde *crescimento* pode ser entendido como “processo de crescer” ou como “efeito de crescer”, dado que não há no contexto oferecido nenhum elemento que possa ajudar a esclarecer a ambigüidade.

Por fim, analisamos também um verbete correspondente a uma conjunção. As palavras gramaticais<sup>23</sup> reclamam maior atenção por parte dos redatores, pois, em primeiro lugar, para esse tipo de unidade, nem sempre é possível oferecer uma definição em metalinguagem de conteúdo,<sup>24</sup> e, em segundo lugar, nem sempre as paráfrases oferecidas conseguem dar conta de elucidar a noção que elas expressam em cada contexto.

**e [...]** 2. Conjunção adversativa, quando equivale a *mas, contudo*: [...] Difamou o outro e bancou o ofendido [...] (MiE, 2001, s.v.)

O exemplo apresentado em MiE (2001, s.v. *e*, ac. 2) não ajuda o consulente a entender o valor adversativo da conjunção *e*, já que, fora de um contexto maior, o leitor poderia atribuir um valor aditivo a este elemento de ligação, sem que a oração apresentada perdesse sentido. Algumas conjunções coordenativas podem assumir matizes variados de significado em decorrência do contexto, como é o caso da conjunção *e*, que pode denotar, além de adição, adversidade, conclusão, finalidade, conseqüência, ou ainda, ser usada para enfatizar o enunciado que a segue.<sup>25</sup> Por essa razão, é muito importante que o exemplo oferecido apresente um contexto suficiente para que o leitor possa compreender o valor da conjunção em cada caso. O exemplo apresentado em AuE (1999) para este mesmo matiz de significado da conjunção *e* é bem mais elucidativo para o consulente, independentemente do fato de ser uma abonação, não um exemplo inventado, porque, entre outras razões, apresenta um contexto um pouco maior:

---

<sup>23</sup> As palavras gramaticais são as que só encontram representação no sistema gramatical e expressam as relações temporais e espaciais, a modalização, a intensificação, a referenciação, a dêixis e a conexão entre sintagmas e períodos, contrapondo-se às palavras lexicais, portadoras de conteúdo semântico próprio. Sobre a diferença entre palavras gramaticais e lexicais, cf. Borba (2003, p.45-78).

<sup>24</sup> Segundo Seco (1987), podemos encontrar dois tipos de definição nos dicionários: as definições em metalinguagem de conteúdo, que são as definições propriamente ditas, e as definições em metalinguagem de signo, também chamadas “definições impróprias” ou “explicações”. A maior diferença entre esses dois tipos de paráfrase reside no fato de que as definições em metalinguagem de signo não se deixam submeter à prova da substituição (cf. SECO, 1987, p.22-23).

<sup>25</sup> Sobre os valores semânticos da conjunção *e*, cf. Neves (2000, p.742-750) e Cunha e Cintra (2001, p.582-584).

**e [...]** 3. Adversativa: e no entanto, e contudo; e apesar disso: “O pior é que era coxa. Uns olhos tão lúcidos, uma boca tão fresca, uma compostura tão senhoril; e coxa!” (Machado de Assis, Memórias Póstumas de Brás Cubas, p. 105.) [...] (AuE, 1999, s.v.)

Como vemos, tão importante quanto identificar os tipos de unidades léxicas cujas paráfrases precisariam ser complementadas por uma exemplificação, é dispor de uma técnica de redação do exemplo que auxilie a tornar esta informação um fato discreto e discriminante dentro da microestrutura.

## **Exemplos para a produção**

Como já salientamos, embora os dicionários semasiológicos sejam usados majoritariamente para fins de compreensão lingüística, não se pode ignorar que uma boa parcela dos consulentes também os utiliza como um auxílio na produção lingüística. Acreditamos, pois, que os exemplos oferecidos nos verbetes, se bem selecionados ou construídos, também podem ser uma ferramenta de ajuda na produção lingüística, dado que cumprem a função de apresentar os contextos sintáticos das unidades léxicas definidas. Esta segunda categoria de exemplos cobrará maior importância se aparecer incrementando as definições de adjetivos relacionais e de alguns nomes e verbos, bem como para indicar colocações (como no caso de *escanteio*, que comentamos anteriormente).

### ***Adjetivos relacionais***

Comparemos as definições e os exemplos apresentados nas situações A e B:

A)

**caseiro** [...] 4. diz-se de quem gosta muito de ficar em casa, de quem evita sair à rua. Ex.: marido c. [...] (HouE, 2001, s.v.)

**indeiscente** [...] Adj. 2 g. Bot. 1. Que não se abre ao atingir a maturidade: fruto indeiscente. (AuE, 1999, s.v.)

B)

**comercial** [...] 1. Relativo ao comércio. 2. Próprio do comércio. (MiE, 2001, s.v.)

**estudantil** [...] Adj. 2 g. 1. De, ou próprio de estudante. (AuE, 1999, s.v.)

Como podemos perceber pela análise das definições dos adjetivos do grupo A, eles denotam uma qualidade específica, apresentando uma significação perfeitamente monossêmica, independentemente do substantivo ao qual servem

de atributo. Nestes casos, um exemplo para a produção não será necessário, já que basta indicar a restrição de atribuição<sup>26</sup> do adjetivo na paráfrase definidora. Na definição de *caseiro*, HouE (2001, s.v., ac. 4) indica a restrição de atribuição na paráfrase, mas não a destaca, separando-a da definição propriamente tal, de modo que transparece uma confusão entre informações de primeiro enunciado (comentário de forma) e informações de segundo enunciado (comentário semântico) (SECO, 1987, p.15-22).<sup>27</sup> Se a restrição de atribuição for marcada na paráfrase, o exemplo torna-se supérfluo, considerando que a definição de *caseiro* ficará completamente transparente para o leitor. Some-se a este o fato de que não há nenhum elemento no contexto que possa ajudar a esclarecer o significado, de modo que, se a paráfrase não fosse clara, este exemplo, da mesma forma, seria inútil.

A definição de *indeiscente* apresenta um problema um pouco distinto. AuE (1999, s.v.), ao contrário de HouE (2001, s.v. *caseiro*), não indica a restrição de atribuição na paráfrase, deixando essa função para o exemplo apresentado. Contudo, o ideal seria que a restrição de atribuição sempre viesse indicada na paráfrase, separada desta por algum recurso formal, está claro. A exemplificação, no caso específico deste vocábulo, poderia ser apresentada para auxiliar na compreensão, ilustrando, por exemplo, algumas espécies de frutos que apresentam esta característica, dado que se trata de um termo técnico, pouco familiar para o público médio deste tipo de dicionário.

Os adjetivos do grupo B, por sua vez, não apresentam um significado constante, de modo que o substantivo ao qual se unem é que vai determinar seu significado num dado contexto. Estes são chamados de adjetivos relacionais.<sup>28</sup> DUPB (2002), por exemplo, apresenta doze distintos matizes de significação para o adjetivo *comercial*,<sup>29</sup> e quatro para o adjetivo

---

<sup>26</sup> Há casos em que o adjetivo pode servir como atributo para toda uma classe, de forma que esta pode ser expressa pelos vocábulos *algo* ou *alguém*, como é o caso de *caseiro*. Existem outros adjetivos, porém, que não podem ser atributos de qualquer substantivo, mas apenas de alguns com características semânticas específicas, como é o caso de *indeiscente*, que pode caracterizar apenas frutos. A esta indicação da classe ou grupo de substantivos aos quais os adjetivos podem servir de atributos, chamamos "restrição de atribuição". Para sinalizar a marcação da restrição de atribuição na paráfrase definidora, sugerimos o recurso gráfico dos colchetes, a fim de separar esta informação, que é parte do comentário de forma, do conteúdo da definição (comentário semântico).

<sup>27</sup> Nossa proposta para a reformulação desta definição é: "[pessoa] que gosta de ficar em casa".

<sup>28</sup> Os adjetivos relacionais não denotam uma qualidade ou propriedade específica dos substantivos (como os adjetivos qualificativos, representados aqui por *caseiro* e *indeiscente*), mas denotam um conjunto de propriedades, de modo que o significado do substantivo ao qual se unem é fundamental para determinar a sua significação numa circunstância determinada. Sobre os adjetivos relacionais, cf. Demonte (1999, p.136-141).

<sup>29</sup> Dentre os matizes de significação isolados por DUPB (2002, s.v. *comercial*), destacamos: "onde se faz comércio: *este fabuloso centro comercial; essa rua comercial num domingo*" (DUPB, 2002, s.v., ac. 3), "para o comércio: *volume médio de madeira comercial; área de imóveis comerciais*" (DUPB, 2002, s.v., ac. 4), "do comércio: *protegido pelo monopólio comercial; a exploração comercial em torno da visita do Papa*" (DUPB, 2002, s.v., ac. 9).



*estudantil*.<sup>30</sup> Dado que é muito difícil prever quais são as significações que esta classe de adjetivos poderá assumir em decorrência do substantivo ao qual acompanham, a melhor solução seria oferecer uma definição em metalinguagem de signo que indique o campo semântico que o adjetivo abrange, e apresentar alguns exemplos de substantivos aos quais o adjetivo em questão é passível de unir-se. Dessa forma, além de o consulente ter uma noção aproximada dos contextos sintáticos em que o vocábulo pode aparecer, também poderá identificar alguns matizes de significação.

### **Designações**

Utilizamos o termo “designação” para as unidades léxicas aplicadas a mais de um referente extralingüístico distinto. Um exemplo clássico deste tipo de lexema são os termos hiperonímicos, como *pomo* “designação para os frutos carnosos”, cujo conceito abrange diversas espécies de frutos.<sup>31</sup> Outro tipo de unidade léxica que incluímos no grupo das designações é apresentado a seguir:

**chiqueiro** [...] **3.** [...] lugar imundo, sem higiene alguma. Ex.: a casa abandonada era um c. (HouE, 2001, s.v.)

O vocábulo *chiqueiro*, com o significado transcrito acima, apresenta a particularidade de ser utilizado somente em expressões de comparação para indicar que algo está muito sujo, geralmente em predicados nominais, cumprindo a função de predicativo do sujeito.<sup>32</sup> A definição fornecida por HouE (2001, s.v. *chiqueiro*, ac. 3) não dá conta de esclarecer isso ao consulente, além do que, se substituída pelo signo-lemma em alguns contextos, apresentará problemas para sujeitar-se à prova da substituição. Consideremos, por exemplo, os enunciados *A casa está um chiqueiro* e *A casa parece um chiqueiro*. Nestas situações, substituir o signo *chiqueiro* pela paráfrase definidora proposta por HouE (2001), apesar de ser sintaticamente possível, não produziria enunciados semanticamente equivalentes aos apresentados, isso porque não existe identidade intensional entre “chiqueiro” e “lugar muito sujo, sem higiene alguma”, ou seja, que o signo-lemma e a paráfrase não apresentam um conjunto de traços intrínsecos que lhes permitam ser intensionalmente equivalentes. Um

---

<sup>30</sup> Em DUPB (2002, s.v. *estudantil*), temos “1. de estudante: (...) *documentos de identidade e carteira estudantil* (...); (...) *com relação a moradias estudantis* (...). 2. que estuda; estudante: (...) *a colaboração ativa da juventude estudantil*; (...) *nas nossas universidades cuja população estudantil atualmente* (...). 3. dos estudantes: (...) *ligada às reivindicações estudantis* (...); *Sobre o problema estudantil* (...). 4. característico de quem é estudante: *uma referência estudantil* (...).” (DUPB, 2002, s.v.).

<sup>31</sup> O problema das designações é discutido em Farias (2006, p.193-194).

<sup>32</sup> Não se pode construir enunciados como *\*O chiqueiro estava cheio de gente* ou *\*Mandei você limpar o chiqueiro*, onde *chiqueiro* corresponda à significação arrolada acima.

exemplo, como o fornecido por HouE (2001, s.v. *chiqueiro*, ac. 3), acompanhado de uma definição bem formulada em metalinguagem de signo (que seria a mais indicada nestes casos), é bastante importante para ajudar o consulente a entender como deve usar um vocábulo desse tipo.

## Verbos

Em geral, se a valência dos verbos estiver marcada na paráfrase definidora,<sup>33</sup> os exemplos para a produção tornam-se desnecessários no verbete.

**derreter** V★[Ação-processo] [Compl: nome concreto não-animado]  
1. Fazer passar do estado sólido para o líquido ou pastoso: *Você toma as alianças e manda derreter?* (INC); *Pode derreter o toucinho* (CAS). [...] (DUPB, 2002, s.v.)

**oferecer** [...] 1. dar de presente (a). Ex.: o. flores (à namorada) [...] (HouE, 2001, s.v.)

No primeiro caso, temos um verbo que a gramática tradicional classifica como transitivo direto (em *Miguel derreteu o gelo*) ou intransitivo (em *O gelo derreteu*), e que DUPB (2002, s.v. *derreter*, ac. 1) classificou como verbo de ação-processo, que exige complemento de nome concreto não animado.<sup>34</sup> Nesse caso, pois, se a abonação não servisse aos propósitos desta obra, seria absolutamente dispensável, já que a valência poderia ser marcada na própria paráfrase definidora, sem que isso representasse um problema para o consulente. Bastaria, pois, reformular a definição apresentada em DUPB (2002): “fazer [algo] passar do estado sólido para o estado líquido/pastoso”. O mesmo ocorre com *oferecer* em HouE (2001, s.v., ac. 1). Esse dicionário apresenta o verbo *oferecer* como transitivo direto ou bitransitivo,<sup>35</sup> de modo que seria suficiente marcar os actantes na paráfrase definidora para que o consulente não tivesse dúvidas sobre como

<sup>33</sup> Sobre a questão da valência verbal, cf. Neves (2000, p.25-53). Sobre a apresentação da valência verbal nas paráfrases definidoras, cf. Seco (1987, p.35-45) e Beneduzi et al. (2005, p.215-218).

<sup>34</sup> DUPB (2002) propõe uma classificação distinta para os verbos, a fim de servir à sua proposta que visa separar as acepções não só com base na significação, mas levando em conta o comportamento sintático. Assim, nesta obra, abandonou-se completamente a classificação tradicional, e dividiu-se os verbos em *ação* (verbo associado a um sujeito agente), *processo* (verbo que expressa um evento ou uma sucessão de eventos), *ação-processo* (verbo que expressa mudança de estado ou de condição) e *estado* (verbo cujo sujeito é um mero suporte de propriedades ou experimentador) (cf. DUPB, 2002, p.VII).

<sup>35</sup> Verbo bitransitivo é o que exige complemento direto e indireto concomitantemente. Com relação ao complemento indireto, por sua vez, verificamos uma discrepância de opiniões. Para Cunha e Cintra (2001, p.143-145), complemento indireto é o complemento que se liga ao verbo por meio de uma preposição, independentemente de expressar ou não o destinatário da ação. Rocha Lima (1985) e Bechara (1999), ao contrário, consideram como complemento indireto somente os sintagmas que expressam o beneficiário ou destinatário da ação (cf. ROCHA LIMA, 1985, p.219-221 e BECHARA, 1999, p.421-422), distinguindo este tipo de complemento dos demais complementos verbais encabeçados por preposição, a saber, os complementos relativos e os complementos circunstanciais.

usá-lo. A definição, neste caso, poderia ser “dar [algo] (a [alguém]) (para que o utilize/desfrute)”.

Há casos, contudo, que constituem exceções. Seleccionamos alguns problemas para discutir neste trabalho.

**arcar** [...] **3.** Responder por; responsabilizar-se: arcar com o prejuízo. [...] (AuE, 1999, s.v. *arcar*<sup>2</sup>)

**propender** [...] **2.** [...] ter tendência, pendor ou gosto para (algo); inclinar-se, tender. Ex.: <ele propende mais para as artes do que para a ciência> <os jurados propendiam a absolver o réu> (HouE, 2001, s.v.)

**cair** [...] **29.** Cair (1) de certa altura; despencar: Caiu do 10º andar e sobreviveu. [...] (AuE, 1999, s.v.)

AuE (1999, s.v. *arcar*<sup>2</sup>, ac. 3) classifica este verbo como transitivo indireto,<sup>36</sup> fornecendo um exemplo que indica a preposição adequada para construir o verbo, sem deixar dúvidas ao consulente. HouE (2001, s.v. *propender*, ac. 2), a exemplo do que faz AuE (1999, s.v. *arcar*<sup>2</sup>), classifica o verbo como transitivo indireto e também apresenta exemplos que ilustram duas construções distintas, indicando ao consulente as duas preposições que podem aparecer com o verbo *propender*. Além disso, salientamos o fato de que as orações apresentadas para exemplificação estão na ordem direta, o que facilita a identificação dos actantes na oração. Por fim, a paráfrase definidora, muito embora apresente problemas evidentes de redação, procura informar ao leitor a valência do verbo, deixando uma lacuna que deve ser preenchida pelo contexto (“ter tendência, pendor ou gosto *para (algo)* [grifo nosso]”).

Finalmente, no terceiro caso, AuE (1999, s.v. *cair*, ac. 29) classifica o verbo como transitivo circunstancial<sup>37</sup> e também oferece um exemplo bem claro para

<sup>36</sup> Note-se que AuE (1999), neste caso, seguiu a classificação tradicional. O complemento selecionado pelo verbo *arcar*, classificado como objeto indireto por AuE (1999), de acordo com Rocha Lima (1985) e Bechara (1999), seria classificado como complemento relativo. O complemento relativo, segundo os autores mencionados, é um complemento obrigatório com valor de objeto direto, ligado ao verbo por preposição; esta, por sua vez, é determinada pela norma e forma um bloco com o verbo (cf. ROCHA LIMA, 1985, p.221-222 e BECHARA, 1999, p.419-421). No entanto, o próprio Bechara (1999) observa que “Não há unanimidade entre os estudiosos em considerar tais argumentos do predicado complexo como complemento relativo” (BECHARA, 1999, p.421). Cunha e Cintra (2001, p.143-145), por exemplo, consideram como objeto indireto o complemento que se liga ao verbo por meio de preposição, usando, para ilustrar o conceito proposto, verbos como *duvidar* e *necessitar*, que Rocha Lima (1985) e Bechara (1999) apresentam como verbos que exigem complemento relativo.

<sup>37</sup> O complemento circunstancial é tão indispensável à construção do verbo como os demais complementos verbais, e difere-se do complemento relativo, definido em Rocha Lima (1985) e Bechara (1999), pela sua natureza adverbial. Na maioria das vezes, os verbos que exigem o complemento circunstancial são construídos com preposição que, neste caso, formam uma unidade com o verbo (por exemplo, *morar em, ir a*), de modo que não podem ser substituídas por outra preposição, a menos que a norma permita. Sobre o complemento circunstancial, cf. Rocha Lima (1985, p.222-223) e Bechara (1999, p.436-439).

o consulente que deseja saber com qual preposição o verbo *cair* é construído. Além disso, este dicionário também apresenta na paráfrase definidora a valência do verbo (“de certa altura”), muito embora a definição esteja mal formulada, e esta informação (correspondente ao primeiro enunciado) não esteja separada do conteúdo da definição (informação de segundo enunciado).

## **Propostas para a geração de exemplos no dicionário semasiológico**

Na primeira parte deste trabalho, procuramos estabelecer critérios que nos permitissem avaliar a pertinência da presença de exemplificação em cada caso individual, e distinguimos duas classes diferentes de exemplos no dicionário: para a compreensão e para a produção. Nesta segunda parte do trabalho, trataremos de formular algumas propostas, ainda que provisórias, para a apresentação dos exemplos destinados a cumprir cada uma das funções discriminadas,<sup>38</sup> baseando-nos na nossa experiência com a análise de dicionários e, principalmente, tendo em vista atenuar as falhas encontradas nos exemplos oferecidos pelos dicionários que avaliamos. Considerando, porém, que os exemplos oferecidos nos verbetes guardam estreita relação com as definições correspondentes, necessitaremos, na maior parte dos casos, reformular também as paráfrases apresentadas nos dicionários.

## **Propostas de exemplos para a compreensão**

### ***Substantivos concretos e adjetivos qualificativos***

No caso da exemplificação destinada a auxiliar a compreensão, é essencial que os exemplos oferecidos apresentem elementos que possam esclarecer o significado para o consulente. Estes elementos, no caso dos substantivos concretos e adjetivos qualificativos com os quais trabalhamos, podem ser, por exemplo, informações enciclopédicas (sobre a entidade extralingüística) que, em geral, preferimos descartar no momento de redigir as paráfrases definidoras.<sup>39</sup> Dessa maneira, informações como a utilidade, a função que executa, de que forma e por quem é usado etc., podem ser oferecidas sem nenhum problema nos exemplos, na tentativa de ajudar o consulente a entender o significado da unidade léxica definida.

---

<sup>38</sup> Para formular os exemplos que apresentaremos a seguir, realizamos consultas acerca de contextos de ocorrência em sites de busca da internet. Dessa forma, os enunciados e sintagmas aqui apresentados como exemplos são adaptações de alguns desses contextos.

<sup>39</sup> Como sabemos, a definição deve preocupar-se primeiramente em explicar o que a palavra significa (metalinguagem de conteúdo), e não como é, para que serve e como se usa (metalinguagem de signo).

Nossa sugestão, pois, para a reformulação das paráfrases e dos exemplos apresentados nos verbetes correspondentes às entradas *alfinete de segurança*, *formão* e *indeiscente*, que discutimos anteriormente, é:

alfinete de segurança

Objeto de metal formado por duas pequenas hastes articuladas, uma delas com ponta e a outra com uma dobra onde se encaixa a ponta da primeira (para fechá-lo, segurando [algo]).

A mãe usava um ~ para prender a dobradura da fralda do bebê.

Maria prendia o crachá na blusa com um ~.

formão

Ferramenta de metal com uma extremidade embutida num cabo e a outra achatada e afiada (para entalhar a madeira).

O carpinteiro batia com o martelo no cabo do ~ para fazer uma incisão na madeira.

João fez uma bela obra entalhando a madeira com um ~.

indeiscente<sup>40</sup>

[fruto] que não se abre para liberar as sementes quando maduro.

A maçã, a pêra, a laranja, o tomate e o pêssego são alguns tipos de frutos ~s.

### ***Substantivos abstratos de ação***

Os hiperônimos mais comumente utilizados nas definições deste tipo de substantivo, “ação” e “efeito”, muitas vezes não são muito claros para os consulentes. Some-se a este o fato de que, na maioria dos casos, os lexicógrafos ainda costumam oferecer definições encabeçadas por “ação e efeito”, de modo que sobra para o leitor uma decisão que deveria ter sido tomada pelo redator. Acreditamos, pois, que as acepções de “ato”, “processo” e “efeito” deveriam aparecer separadas nos dicionários e acompanhadas de exemplos que permitissem uma distinção clara entre uma significação e outra. Para tanto, os exemplos devem trazer elementos-chave (como verbos e/ou advérbios/adjuntos

---

Destacamos, no entanto, que a teoria metalexigráfica abandonou a idéia de tentar estabelecer uma separação radical entre definição lexicográfica e informação enciclopédica. O que se busca com essa distinção é tentar limitar, na medida do possível, as informações estritamente lexicográficas, separando-as das informações enciclopédicas, sem sacrificar a compreensão. Com isso, queremos salientar que, algumas vezes, os enciclopedismos têm alguma utilidade dentro do comentário semântico, muito embora uma definição que abuse deste tipo de recurso não represente nenhuma ajuda para o consulente. Assim sendo, o importante é saber como e quando usar essas informações na elaboração das definições, de modo que elas possam contribuir para tornar as paráfrases mais elucidativas, o que nem sempre acontece com as definições apresentadas pelos dicionários analisados. A esse respeito, cf. Farias (2006, p.189-193).

<sup>40</sup> Neste caso, em vez de oferecer um exemplo, poder-se-ia acrescentar um elemento de caráter extensional à definição apresentada: “[fruto] que não se abre para liberar as sementes quando maduro (como a maçã, a pêra, a laranja, o tomate e o pêssego)”.

adverbiais) que permitam ao consulente identificar se dada acepção do substantivo em questão denota o início de uma ação, todo o processo, ou ainda, a consequência ou resultado de uma ação ou processo. Nossa proposta para o substantivo *crescimento*, que discutimos anteriormente, é:

crescimento

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. processo de desenvolvimento de [alguém/algo].<br/>Os pais acompanham o ~ dos filhos.<br/>O governo assiste ao ~ da criminalidade de braços cruzados.</li><li>2. efeito do desenvolvimento de [alguém/algo].<br/>O comércio registrou um ~ nas vendas do Natal passado.<br/>A inércia do governo resultou no ~ da delinquência juvenil.</li></ol> |
|---|

Primeiramente, verificamos que o verbo *crescer*, do qual deriva o substantivo *crescimento*, é um verbo cursivo, ou seja, indica a totalidade de um processo. Desse modo, e já que o verbo *crescer* não apresenta nenhum traço incoativo, descartamos a significação de “ato” (apresentada em HouE, 2001, s.v. *crescimento*). Tivemos, no entanto, que considerar a significação de “efeito”, já que comprovamos a existência dessa acepção (talvez decorrente de um processo de expansão sêmica) por meio da consulta a contextos de ocorrência desse vocábulo em sites de busca da internet. Para assinalar, nos exemplos oferecidos, a distinção entre as duas acepções, utilizamos, no caso da significação de “processo”, verbos no presente, e para a significação de “efeito”, verbos no passado, preferentemente que expressassem a constatação de algo.

## Propostas de exemplos para a produção

### *Adjetivos relacionais*

A exemplificação, no caso dos adjetivos relacionais, serve tão somente para informar ao consulente que deseja produzir os possíveis substantivos com os quais o adjetivo em questão pode combinar-se. Sendo assim, não é necessário apresentar sentenças completas como exemplos, bastando apenas sintagmas nominais para indicar os contextos em que o adjetivo pode ocorrer. Nossa proposta para a definição e exemplificação em verbetes de adjetivos relacionais é:

comercial

Relativo ao comércio. associação ~ ; junta ~ ; diretor ~ ; representante ~ ; lançamento ~ .
--

estudantil

Relativo aos estudantes.  
movimento ~ ; carteira ~ ; financiamento ~ ; grêmio ~ ; líder ~ .

### **Designações**

Os exemplos fornecidos para as unidades léxicas que identificamos como designações devem apresentar as construções mais comuns com a palavra em questão. Nossa proposta para a exemplificação de *chiqueiro* é:

chiqueiro

Designação para um lugar muito sujo.  
O banheiro da rodoviária parece um ~!  
O quarto do filho está parecendo um ~!  
Esta casa virou um ~!

### **Verbos**

Com relação aos verbos, se o exemplo estiver destinado a auxiliar a produção, o mais importante é que os actantes apareçam destacados na oração apresentada e que a(s) preposição(ões) adequada(s) para a construção do verbo sejam indicadas. Além disso, para que a informação acerca da valência fique mais acessível para o leitor, é importante apresentar somente períodos simples, em ordem direta (SVO). Assim, pois, nossa proposta para a formulação de exemplos em verbetes correspondentes a verbos é:

arcar

Assumir a responsabilidade por [algo].  
[João] arcou com [os custos da viagem].  
[A prefeitura] arcará com [as despesas da obra].

propender

Ter inclinação a [algo].  
[A natureza humana] propende para [o mal].  
[O governo] propende a [uma solução menos radical].

cair

Sofrer [alguém/algo] uma queda de [um lugar].  
[O gato] caiu de [uma árvore].  
[A criança] caiu da {de + a} [cama].

FARIAS, V. S. The example as discrete and discriminate information in semasiological dictionaries of Portuguese. *Alfa*, São Paulo, v.52, n.1, p.101-122, 2008.

- **ABSTRACT:** *A current discussion in metalexigraphy is the question of the example within the microstructural information program. There are a considerable number of studies on this issue. However, most of them try to classify the examples without taking into account the question of functionality and generation technique of the example. This paper aims at proposing criteria to turn the example into a discrete and discriminate information in the microstructure of semasiological dictionaries of Portuguese. Two topics are developed. Firstly, we distinguished between two types of examples, according to its function: 1) Examples for decoding and 2) Examples for encoding. Next, we made some suggestions to build the examples in each case.*
- **KEYWORDS:** *Lexicography; semasiological dictionary; microstructure; example.*

## Referências

- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.
- BENEDUZI, R. Análise das definições em quatro dicionários semasiológicos da língua portuguesa e propostas de emendas. *Ao Pé da Letra*, Recife, v.6, p.183-190, 2004.
- BENEDUZI et al. Avanços na redação de um dicionário de falsos amigos espanhol-português. *Lusorama*, Frankfurt am Main, n.61/62, p.195-219, 2005.
- BIDERMAN, M. T. C. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, A. M. P.; ISQUERDO, A. N. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*. Campo Grande: UFMS, 2001. p. 131-144
- BORBA, F. *Organização dos dicionários: uma introdução à lexicografia*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Dicionário de usos do português do Brasil*. São Paulo: Ática, 2002. (DUPB).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm>>. Acesso em: 30 abr. 2006.
- BUGUEÑO, F. Cómo leer y qué esperar de un diccionario monolíngüe (con especial atención a los diccionarios del español). *Revista Língua & Literatura*, Frederico Westphalen, v.4/5, p.97-114, 2003a.
- \_\_\_\_\_. Consideraciones para un nuevo diccionario de falsos amigos español-portugués. *Polifonia*, Cuiabá, v.6, p.103-127, 2003b.
- \_\_\_\_\_. Notícia sobre o comentário de forma e o comentário semântico em um dicionário de falsos amigos espanhol-português. *Expressão*, Santa Maria, v.8, p.89-93, 2004.



BUGUEÑO, F. Para uma taxonomia de definições, 2007. Inédito.

\_\_\_\_\_.; FARIAS, V. S. Informações discretas e discriminantes no artigo léxico. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, n.18, p.115-135, 2006.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. Avaliação do programa de informações em dicionários monolíngües de português. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 8., 2007, Brasília. *Anais...* Brasília: UnB, 2007. No prelo.

CAMPOS, H. Transitividad e intransitividad. In: BOSQUE, I., DEMONTE, V. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe, 1999. p.1519-1574.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DUBOIS, J.; DUBOIS, C. *Introduction à la lexicographie: le dictionnaire*. Paris: Larousse, 1971.

FARIAS, V. S. La presentación del comentario semántico en los diccionarios escolares. *Revista de Letras*, Curitiba, v.70, p.183-205, 2006. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/letras>>. Acesso em: 7 jul. 2007.

\_\_\_\_\_. Dicionários escolares de língua portuguesa: uma breve análise de aspectos macroestruturais. *Lusorama*, Frankfurt am Main, 2007. No prelo.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. (AuE).

GARRIGA ESCRIBANO, C. Los ejemplos en los diccionarios didácticos del español. In: AYALA CASTRO, M. *Diccionarios y enseñanza*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2001. p.127-149.

GARRIGA ESCRIBANO, C. La microestructura del diccionario: Las informaciones lexicográficas. In: MEDINA GUERRA, A. M. *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel, 2003. p.103-126.

GEERAERTS, D. Meaning and definition. In: VAN STERKENBURG, P. *A practical guide to lexicography*. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p.83-93.

HAENSCH, G. *La lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Gredos, 1982.

HARTMANN, R. R. K. *Teaching and researching lexicography*. London: Longman, 2001.

\_\_\_\_\_.; JAMES, G. *Dictionary of lexicography*. London: Routledge, 2001.

HAUSMANN, F. J.; WIEGAND, H. E. Component Parts and Structures of General Monolingual Dictionaries: A Survey. In: HAUSMANN, F. J. et al. *Wörterbücher, dictionaries, dictionnaires: Ein internationales Handbuch zur Lexikographie*. Berlin: Walter de Gruyter, 1989. p.328-360.

HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. (HouE).

HUMBLÉ, P. Examples in bilingual dictionaries. In: AILA CONFERENCE, 1996. *AILA Conference Proceedings*. Yyvaskula, 1996. Disponível em: <<http://www.pget.ufsc.br/publicacoes/professores>>. Acesso em: 8 set. 2006.

\_\_\_\_\_. The use of authentic, made-up and controlled examples in foreign language dictionaries. In: EURALEX INTERNATIONAL CONGRESS ON LEXICOGRAPHY, 1998, Liège. *Proceedings...* Liège: Université de Liège, 1998. p. 593-600. Disponível em: <<http://www.pget.ufsc.br/publicacoes/professores>>. Acesso em: 8 set. 2006.

JACKSON, H. *Lexicography*. London: Routledge, 2002.

LANDAU, S. *Dictionaries: the art and craft of lexicography*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MARTÍNEZ DE SOUZA, J. *Diccionario de lexicografía práctica*. Barcelona: Bibliograf, 1995.

MERZAGORA, G. M. *La lessicografia*. Bologna: Zanichelli, 1987.

MICHAELIS: *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2001. (MiE).

MINIDICIONÁRIO contemporâneo da língua portuguesa Caldas Aulete. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004. (MiCA).

NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.

ROCHA LIMA, C. H. da. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1985.

SCHIFKO, P. Lexicología y semántica. In: HOLTUS, G.; METZELTIN, M.; SCHMITT, C. *Lexikon der romanistischen Linguistik*. Tübingen: Max Niemeyer, 1992. p.132-148.

SECO, M. *Estudios de lexicografía española*. Madrid: Paraninfo, 1987.

SEÑAS: *Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Señas).

SWANEPOEL, P. Dictionary typologies: a pragmatic approach. In: VAN STERKENBURG, P. *A practical guide to lexicography*. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p.44-69.

WELKER, H. A. *Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004.

Recebido em setembro de 2007

Aprovado em dezembro de 2007

# **ANÁLISE DISCURSIVA DOS SABERES E FAZERES PEDAGÓGICOS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Filomena Elaine P. ASSOLINI<sup>1</sup>

- **RESUMO:** Neste artigo, realizamos uma análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do ensino fundamental, referentes às questões que envolvem a produção textual escrita. Nossas investigações estão fundamentadas na Análise do Discurso de “linha” francesa e na abordagem sócio-histórica do letramento, tal qual formulada por Tffouni. O corpus desta pesquisa foi constituído por entrevistas semi-estruturadas, realizadas com seis diferentes professores da segunda série do ensino fundamental, das redes pública e privada. Integram ainda o corpus as observações da prática pedagógica desses professores e as produções lingüísticas realizadas pelos alunos das seis salas de aula pelas quais os professores eram responsáveis. Concluímos este artigo destacando que o Discurso Pedagógico Escolar, sobretudo quando concretizado em condições de produção que promovem a interdição e a censura, impõe ao educando a condição de sujeito enunciativo de sentidos institucionalmente prefixados, incapaz de argumentar, discutir e empreender gestos de interpretação. Entendemos que é relevante um trabalho pedagógico em que a língua seja trabalhada enquanto estrutura e acontecimento. É importante também que os próprios professores busquem alternativas para deslocarem-se da posição de sujeitos que se submetem aos ditames do livro didático.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Redação; condições de produção; interdição; interpretação; prática pedagógica.

## **Introdução**

O trabalho pedagógico com a leitura e a escrita desenvolvidas pelos professores do ensino fundamental público e privado tem sido objeto de nossos estudos e discussões. Temos investigado o discurso pedagógico escolar, DPE, e, nesse âmbito, as questões que envolvem a alfabetização, o letramento, a interpretação, a autoria e o livro didático.

Neste artigo, vamos nos deter fundamentalmente na análise discursiva de depoimentos de professores de primeira a quarta-série do ensino fundamental,

---

<sup>1</sup> USP – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Departamento de Psicologia e Educação – 14040-901 – Ribeirão Preto – SP – Brasil. Endereço eletrônico: elainefdoc@ffclrp.usp.br

depoimentos estes referentes ao que pensam e sentem tais profissionais da educação sobre os seus próprios saberes e fazeres pedagógicos, relacionados às produções lingüísticas de seus alunos. Nossas recentes pesquisas com professores e suas práticas de ensino possibilitam-nos constatar recorrentemente queixas e reclamações sobre a atividade escrita dos alunos e tais constatações instigam-nos a algumas reflexões.

Nossas investigações estão fundamentadas na Análise do Discurso de “linha” francesa, de ora em diante AD, e na Teoria Sócio-Histórica do Letramento, proposta por Tfouni (1992a, 1992b, 1994, 1995, 2001, 2005). Tais teorias permitem-nos estabelecer uma relação crítica com a linguagem, considerando-a em seu funcionamento.

Vamos apresentar, inicialmente, alguns conceitos pertinentes a essas teorias, que nos ajudarão a explicitar as bases de nosso trabalho. Outras definições, conceitos e princípios, serão mobilizados à medida que realizarmos as nossas análises.

No quadro epistemológico da AD, estão articuladas conforme Pêcheux e Fuchs (1990, p.163-164), três regiões do conhecimento científico: o materialismo histórico, como teoria das formações sociais, incluindo aí a ideologia; a lingüística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; a teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. As três perpassadas e articuladas por uma teoria de subjetividade (de natureza psicanalítica).

A AD promove confrontos teóricos que resultam na redefinição do político, do histórico, da ideologia, do social e do lingüístico. Os postulados teórico-metodológicos da AD partem do princípio de que há um real da língua e um real da história, e o trabalho do analista é justamente tentar compreender a relação entre essas duas ordens de real, que constituem, em seu conjunto e funcionamento, a ordem do discurso.

A especificidade desse campo de conhecimento (AD) está, portanto, em considerar a língua na sociedade e na história, fazendo intervir a ideologia, uma vez que não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. O discursivo é então concebido como processo social cuja especificidade está em sua materialidade lingüística. Assim, o objeto a propósito do qual a AD produz seu resultado não é um objeto lingüístico, mas um objeto sócio-histórico em que o lingüístico intervém como pressuposto: os processos discursivos são a fonte dos efeitos de sentido e a língua é o lugar material em que esses efeitos se realizam.

Nessa direção, vale ressaltar que, na perspectiva discursiva, não se trabalha, como na Lingüística, com a língua fechada nela mesma, mas com o discurso,

que é um objeto sócio-histórico em que o lingüístico intervém como pressuposto. Sendo assim, no enfoque da AD, discurso é definido não como transmissor de informações, mas como “efeito de sentidos entre interlocutores” (PÊCHEUX, 1990, p.170). Esses efeitos de sentido constituem-se no processo de interlocução e, assim, concretizam-se dentro de uma relação de forças estabelecida pelos interlocutores, que são determinados sócio-historicamente. O discurso é o objeto que nos permite observar as relações entre a ideologia e a língua, lugar em que se podem analisar os efeitos do jogo da língua na história e os efeitos desta na língua, o que nos deve permitir compreender como um material simbólico produz sentidos e como o sujeito se constitui.

Outro princípio fundamental para a AD é o que se refere à consideração de que há uma relação constitutiva entre linguagem e exterioridade. É uma relação orgânica, e não meramente adjetiva, supérflua. Dessa forma, os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social e ideológico, isto é, *as condições de produção*, não são meros complementos, pois eles constituem, segundo Pêcheux (1990), o sentido da seqüência verbal produzida.

*As condições de produção* compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação, além da memória, que também faz parte da produção do discurso. Quando as condições de produção não são levadas em consideração, a análise não se mostra capaz de explicar o funcionamento discursivo, apontando para um discurso sem memória, em que a contradição entre as várias formações discursivas que ali se cruzam fica apagada.

Neste contexto, importa notar que Pêcheux (1990) propõe denominar interdiscurso o “todo complexo com dominante das formações discursivas” (p.162). O interdiscurso é o lugar que representa o domínio do saber, a memória da formação discursiva, ou, como explica Orlandi (1999): “todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos”. (p.33).

Segundo o enfoque discursivo, para que nossas palavras façam um sentido, é preciso que (já) signifiquem. Essa impessoalidade do sentido, sua impressão referencial, resulta do efeito da exterioridade. O sentido lá.

Outros conceitos clássicos da AD e importantes para este trabalho são os de formações ideológicas e formações discursivas.

Segundo Haroche et al. (1971, p.96),

cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atividades e representações que não são nem individuais nem universais, mas se reportam mais ou menos diretamente às *posições de classe* em conflito uma com as outras. Dessas formações ideológicas, fazem parte, enquanto componentes uma ou mais formações discursivas interligadas.

Já a formação discursiva é concebida por Pêcheux (1990, p.160) como “aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”.

Em relação à abordagem sócio-histórica de letramento, destacamos que os trabalhos de Tfouni (1992a, 1992b, 1994, 1995, 2001) separam alfabetização de letramento, e a autora concebe este último como um processo sócio-histórico que se insere em um *continuum*. Uma das conseqüências da incorporação do *continuum* a uma abordagem teórica do letramento é que podemos passar a considerar que há letramento(s) sem alfabetização, de natureza variada. Além disso, a proposta do *continuum* permite-nos falar em graus ou níveis de alfabetização, bem como refutar a teoria da grande-divisa, que propõe uma separação dicotômica entre usos orais e usos escritos da língua, os usos sociais da leitura e da escrita etc.

Vale ressaltar que a abordagem discursiva do letramento considera que a autoria instala-se também em discursos produzidos oralmente.

## **Constituição do corpus e metodologia de análise**

A análise do corpus selecionado dar-se-á a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da AD de filiação francesa, cujo desafio é dar conta dos efeitos de sentido, ou seja, interpretar como estes se produzem em um material lingüístico. Compreender os procedimentos de análise utilizados por essa ciência requer, antes de tudo, um retorno ao seu nascimento. Em sua origem, essa disciplina teórico-metodológica constitui-se provocando um deslocamento no campo ideológico das Ciências Humanas e Sociais. Para tanto, construiu um lugar teórico e um dispositivo de análise que se constituem por críticas à atitude reducionista que essas formas de conhecimento adotam frente à linguagem.

Ao contrário do procedimento da análise de conteúdo, no qual o método é tudo, o analista do discurso não trabalha com o texto como um artefato abstrato, à semelhança de um *documento* selecionado com o simples pretexto de demonstrar uma situação evidente e já definida *a priori*. O discurso para a AD é concebido e analisado em sua forma material, constituída por uma corporeidade que é lingüística, ideológica e histórica, que está imersa em opaca nebulosidade.

Confrontando a vertente conteudística de tratamento do discurso, a AD filia-se ao paradigma indiciário descrito por Ginzburg (1989), retomado posteriormente por Haroche (1992), Orlandi (1996) e Tfouni (1992b), o qual possibilita um resgate rigoroso do sujeito e do sentido a partir da linguagem, sem que estes sejam reduzidos a objetos mensuráveis.

Os materiais discursivos selecionados para a análise são concebidos pela AD à maneira de um *monumento* repleto de tatuagens ou inscrições, que assinalam e indiciam os vestígios deixados pela historicidade. Por isso se diz que os dados para a AD são abordados enquanto  *fatos* de linguagem constituídos pela historicidade.

Sendo constitutiva, a historicidade é constante e regularmente atestada no próprio texto, embora esteja envolta na obscuridade. Desta forma, assim como os  *fatos* de linguagem selecionados para a análise, a historicidade não é cristalina, mero reflexo da situação objetiva, tal qual foi discutida por Henry (1993), mas envolvida por diáfano imaginário, de tal modo que o que se procura ao analisar não é um sentido já-lá, mas efeitos de sentido, e seu modo de produção via formações ideológicas que, como se sabe, remetem ao estado de luta de classes naquele momento histórico.

Metodologicamente, o analista do discurso deve iniciar rastreando as marcas lingüísticas formais que definem o(s) funcionamento(s) discursivo(s) do texto pesquisado, as quais posteriormente servirão para exprimir a relação entre o ideológico e o discursivo. A “descoberta” dessas sistematicidades, que funcionam como indícios ou pistas, é anterior ao procedimento de análise propriamente dito. Este último, por sua vez, objetiva a construção de um  *dispositivo de interpretação*, o qual, utilizando como recursos a  *descrição* e a  *interpretação*, deve explicitar  *quais são*, e  *como* aqueles elementos discursivos particulares estão funcionando, produzindo sentido(s) no material de linguagem selecionado. É esse dispositivo que estabelecerá a possibilidade de o analista do discurso compreender o texto para lá das evidências de sentido, ideologicamente institucionalizadas como únicas e verídicas.

Na construção desse dispositivo, o ponto de partida é a noção de  *superfície lingüística* e de  *dispersão de textos*. Busca-se encontrar, na superfície lingüística, as regularidades enunciativas que organizam o material, em função de sua produção de sentido e de diferenças que possam existir em relação a outros textos. Delineadas as marcas lingüístico-enunciativas, constrói-se um  *objeto discursivo*, o qual tem por objetivo desfazer a ilusão de que aquilo que foi dito só poderia ter sido dito daquela maneira, bem como remeter os dizeres às suas condições de produção específicas. Este é o segundo momento do procedimento analítico adotado pela AD (PÊCHEUX, 1990). Para a construção do  *objeto discursivo*, a formação discursiva é usada como ponto de referência, visto que somente remetendo os  *traços* ou  *marcas* de um discurso às  *propriedades* de uma ou mais formações discursivas é que é possível caracterizar um discurso em sua especificidade. A forma de articular as marcas lingüísticas às propriedades faz-se, segundo Orlandi (1987), por  *recortes* e não por segmentação, como seria em uma operação meramente descritiva.

A partir do amplo *espaço discursivo* que constitui o corpus selecionado para uma análise (MAINGUENEAU, 1997), cabe ao analista *recortar* algumas *seqüências discursivas de referência* (COURTINE, 1982, p.253-254) que constituirão o *recorte discursivo* que será analisado.

Nosso corpus foi constituído a partir de vinte e quatro horas de observações de aulas de produção textual, ministradas por seis diferentes professores de segunda série do ensino fundamental. Nossas observações foram registradas em um diário de campo.

Realizamos também entrevistas semi-estruturadas com todos os professores, sendo dois de escolas municipais, dois de escolas públicas estaduais e dois de escolas privadas do município de Ribeirão Preto, SP. Estas entrevistas, que tiveram por objetivo buscar saber o que eles pensam e sentem sobre seus saberes e fazeres pedagógicos, referentes às atividades de redação, foram gravadas em áudio e transcritas pela própria pesquisadora.

Coletamos ainda doze produções lingüísticas escritas, elaboradas pelos alunos das classes observadas, e para este trabalho selecionamos apenas duas para análise. A partir deste amplo *espaço discursivo* que constitui o corpus selecionado para a análise (MAINGUENEAU, 1997), recortamos algumas *seqüências discursivas de referência* (COURTINE, 1982), que constituirão o *recorte discursivo* que será analisado.

À semelhança com os demais pressupostos da AD, a noção de recorte não é pré-determinada: a sua organização não é automática, assim como não é direta, mecânica ou empírica a relação entre as marcas e os efeitos de sentido que produzem. Trata-se de construções discursivas que não são nem unívocas, nem auto-evidentes, mas que possuem um caráter metodológico, cujo sentido somente será atingido via teorização (ORLANDI, 1996).

Finalmente, e não menos importante, é de notar que para a AD não existem dois momentos separados temporalmente: o da reflexão teórica e o da análise de dados. O analista do discurso tem por objetivo compreender e interpretar os processos discursivos tal qual determinados pela história em sua relação com a memória de um dizer, e, para executar essa tarefa, une análise e teoria, de tal modo que, ao mesmo tempo em que interpreta as marcas formais dentro de seu contexto sócio-histórico, realiza movimentos de checagem da teoria, ajustando a interpretação desses fatos.



## **Análise discursiva de depoimentos de professores**

- (1) “É muito difícil trabalhar redação, as crianças acham ruim escrever, acham chato e a gente fica sem saber o que fazer com elas. A gente até apresenta propostas interessantes, mas mesmo assim elas não fazem; parece que os alunos têm medo de escrever”. (professora “A”).
- (2) “O que eu tenho observado é que a cada ano que passa os alunos gostam falar que eles têm que fazer redação. Não sei como fazer para os alunos escreverem, mas acho que os alunos ficam travados, congelados diante de uma folha de papel em branco, quando o menos de escrever, eles tem pavor só da gente assunto é redação.” (professor “B”).

Há um ponto comum nos recortes (1) e (2), ou seja, o fato de os alunos terem medo, pavor mesmo de escrever, segundo os professores, ou, como afirma o professor “B”, “os alunos ficam travados, congelados, diante de uma folha de papel em branco”.

Tendo em vista as afirmações acima destacadas, em especial os significantes “medo” e “pavor”, bem como nossas observações realizadas em sala de aula, consideramos pertinente pensar sobre a questão da censura, pois, segundo Orlandi (1992, p.110), “para que a censura funcione, ela joga com o princípio do autor: ela remete à responsabilidade do sujeito (autor) quanto ao que ele diz. A censura intervém assim na relação do indivíduo com sua identidade social e com o Estado”.

Cumpramos ressaltar que a autora define censura “como sendo a interdição da inscrição do sujeito em formações discursivas determinadas” (p.109). É importante observar que, quando a autora fala em censura (silêncio local), não está tratando do dizível sócio-historicamente determinado, ou seja, do interdcurso, da memória do dizer, mas do dizível produzido pela intervenção de relações de força nas circunstâncias de enunciação: não se pode dizer aquilo que (se poderia dizer, mas) foi proibido.

Outro ponto a ser esclarecido é que a censura não é um fato da consciência individual do sujeito, mas um fato discursivo que se passa nos limites das diferentes formações discursivas que estão em relação com o dizível. De acordo com Orlandi (1992, p.108),

ela (a censura) sempre se dá na relação do dizer e do não poder dizer, do dizer de “um” e do dizer do “outro”. É sempre em relação a um discurso outro que, na censura, terá a função do limite – que um sujeito será ou não autorizado a dizer.

Feitas essas considerações, queremos destacar que o que temos constatado no contexto escolar, na sala de aula, são condições de produção inadequadas

para um trabalho pedagógico com a produção textual. Nessas condições de produção predomina a leitura parafrástica (retorno ao já dito) e a cópia literal pelos alunos de textos que não lhe fazem sentido. O arquivo – no sentido dado por Pêcheux (1997) – ao qual o aluno poderia ter acesso, raramente é disponibilizado e os alunos são constantemente censurados (interditados) em suas tentativas de ir além daquilo que é preconizado. Sendo assim, o aluno submetido a ela (a censura) não pode dizer o que sabe ou o que gostaria de dizer: “as crianças acham ruim escrever, acham chato”. Como coloca Orlandi (1992, p.110), “[...] o silêncio da censura não significa ausência de informação, mas interdição [...]”.

A afirmação do professor “B”, “eles têm pavor só da gente falar que eles têm que fazer redação”, nos dá indícios de como a produção textual ocorre em condições de produção caracterizadas pela obrigatoriedade: “têm que fazer redação”.

Em inúmeras situações pedagógicas, verificamos que os alunos são punidos, por meio de notas baixas, pontos negativos, ameaças de castigo etc., em decorrência de não conseguirem produzir um texto.

O Discurso Pedagógico Escolar, DPE, ensina, assim, aos educandos que escrever consiste em uma tarefa que deve necessariamente ser realizada para se cumprir uma parte do currículo escolar ou para agradar o professor. Não nos causa estranhamento, portanto, que tal tarefa seja tomada pelos alunos como algo penoso, desgastante e sem sentido.

Podemos constatar, nos recortes acima apresentados, indícios que nos mostram o quão perdidos os professores ficam diante da aversão dos alunos à produção de texto: “a gente fica sem saber o que fazer com elas” (as crianças), professora “A”, “Não sei como fazer para os alunos escreverem”, professor “B”.

Entretanto, apesar de saberem de sua impotência e a confessarem diante do desestímulo dos alunos, os professores não conseguem ocupar outra posição senão aquela em que permanecem submetidos às propostas e temáticas para redação trazidas pelos livros didáticos de português. Eles, os professores, também não se vêem na posição de sujeitos capazes de aprimorar ou acrescentar outras atividades e exercícios e, em decorrência disso, o que é apresentado e solicitado como tarefa ao aluno consiste naquilo que os autores dos livros didáticos julgam interessantes e pertinentes.

Dessa forma, o aluno não pode e não consegue, na maioria das vezes, inscrever-se num espaço interpretativo que lhe permitiria construir sentido, a partir das formações discursivas com as quais ele se inscreve. Como esse sujeito é obrigado a entrar em formações discursivas que se movimentam em outros lugares – os da autoridade do ensino –, ele se vê em uma situação contraditória:

ao mesmo tempo em que lhe cobram que interprete e escreva sobre um determinado assunto, o sujeito é obrigado a inscrever-se em formações discursivas que não lhes são próprias, mas forçadas, às quais ele não se filia, portanto. Em decorrência disso, a identidade do sujeito é imediatamente afetada enquanto sujeito do discurso, pois, de acordo com Pêcheux (1990), a identidade resulta de processos de identificação segundo os quais o sujeito deve inscrever-se em uma (e não em outra) formação discursiva para que suas palavras tenham sentido.

Portanto, os alunos que têm como atividade escrever sobre “algo” permanecem presos e submetidos a um jogo que lhes abre alguns poucos espaços (o que a escola considera como legítimos) e outros não, uma vez que a censura não apenas impede a elaboração histórica dos sentidos, como também não lhes possibilita ocupar certos lugares, certas posições e identificar-se com determinadas regiões do dizer pelas quais se apresenta como sendo (socialmente) responsável, ou seja, como autor.

A nosso ver, é urgente que sejam repensadas pelos professores as condições de produção em que se dá o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita em sala de aula, condições essas que promovem a inscrição do sujeito em formações discursivas predeterminadas pela instituição escolar.

Essas condições de produção desfavoráveis e que impedem o aluno de ocupar diferentes posições discursivas poderiam ser modificadas a partir de uma prática pedagógica em que a língua fosse trabalhada enquanto estrutura e acontecimento. Sendo assim, as contradições e deslocamentos, a falha, o equívoco, em uma palavra, o processo polissêmico de linguagem ocuparia um lugar nobre nas situações de ensino/aprendizagem de leitura e escrita, o que contribuiria para que o aluno entendesse o funcionamento da linguagem. Para tanto, é fundamental que sejam proporcionadas condições de produção para que o aluno estabeleça relações com a cultura e com a história, com o social e com a ideologia, ou seja, oportunidades para que o aluno possa inserir-se em formações discursivas que fossem novas, diferentes para ele, mas que, ao mesmo tempo estabelecessem sentidos que fizessem sentido em seu saber discursivo, em sua memória.

Complementando o que acima expusemos, gostaríamos de dizer que as formações imaginárias que os educadores têm a respeito dos alunos poderiam considerar os alunos como sujeitos que têm sim o que dizer, o que argumentar e, portanto, não deveriam ser colocados em posições discursivas que não lhes dão chances de constituir-se como intérpretes historicizados, termo esse usado aqui em oposição a uma concepção de intérprete que se fundamenta em uma noção de leitura literal e dirigida. Para esclarecer melhor, acrescentamos que entendemos interpretação como sinônimo de leitura historicizada de um texto,

o que significa que o leitor saberá levar em conta as condições de produção de um texto, não somente em sentido estrito (quem escreveu; quando; como; sobre o que escreveu, etc.) como também no sentido sócio-histórico (quais filiações históricas do texto; qual o interdiscurso no qual esse texto se inscreve; que aspectos materiais da língua estão indicando um modo de funcionamento discursivo, e um conseqüente direcionamento dos sentidos para alguns lugares).

Não é nossa intenção criticar os professores. Sabemos que eles também são assujeitados, interditados e desconsiderados em seu dizer. Com base nos escassos recursos teórico-metodológico de que dispõem, entendem que estão fazendo o melhor que podem pelos seus alunos.

- (3) “É impossível para esses alunos fazerem um texto, porque eles não escrevem e não lêem quase nada. Escrever uma composição não dá mesmo”.  
Falar até que vai tudo bem. Sei que eles gostam de contar histórias. Sei também que hoje em dia falam pra gente valorizar isso. Eu conto muitas histórias pras crianças, só que não posso ficar só nisso, tem o conteúdo, tem o programa. As histórias que os alunos contam, os “causos” que eu conto podem acontecer às vezes, mas tem coisa mais séria para passar pra eles”. (professora “C”).

Dando continuidade, retomamos nossas reflexões sobre a questão do letramento, tal como é proposto por Tfouni (1995). Apontamos que nos segmentos discursivos acima destacados fica clara a separação feita pelo sujeito entre os usos orais e os usos escritos da língua: “Eu conto muitas histórias pras crianças, só que não posso ficar só nisso, tem o conteúdo, tem o programa”.

Podemos dizer, assim, que a professora “C” tem um discurso e uma prática sustentada pela teoria da grande divisa. Segundo Tfouni (1995), os autores que seguem essa teoria acreditam que a aquisição generalizada da escrita traz conseqüências de uma ordem tal que isso modifica de maneira radical as modalidades de comunicação de uma sociedade. Passariam a existir usos orais e usos escritos da língua e estes seriam separados, isolados, caracterizando, assim, a grande divisa.

A autora mostra, também, que é justamente o modelo autônomo de letramento que referenda cientificamente a tese da grande divisa. Como explica Tfouni (1995), tal modelo apela para a alfabetização como critério para estabelecer diferenças entre processos cognitivos, diferenças estas que se configurariam na forma de abismo intransponível entre aqueles que não sabem ler e escrever e aqueles que sabem. Ainda com base nos trabalhos de Tfouni (1995, 2001), destacamos o fato que os autores que seguem a tese da grande divisa propõem uma separação dicotômica entre usos orais e usos escritos da língua, ao incorporarem a interpretação ideologicamente construída, segundo a qual a linguagem escrita seria superior à falada.

Entretanto, com base na abordagem discursiva de letramento, proposta por Tfouni (1995), podemos refutar e contrapor-nos ao fato de que a questão da autoria limita-se à investigação de textos escritos, uma vez que o conceito de letramento, enquanto processo sócio-histórico, anula a teoria da grande divisa, antepondo ao modelo autônomo, que esta teoria postula, um modelo ideológico (STREET, 1989; TFOUNI, 1995; KLEIMAN, 1995).

Dessa forma, sendo histórico-social a natureza do letramento, de acordo com Tfouni (1995), tem-se que levar em consideração (tanto no sentido de analisar, quanto no de valorizar) não somente as práticas escritas, mas também as práticas orais, pois, numa sociedade em que a escrita foi adotada predominantemente pela maioria da população, os mais variados meios culturais estão permeados pela sua utilização. Assim, por esta concepção, não podemos deixar de considerar inseridos no processo de letramento aqueles que não são alfabetizados. O conceito de base sócio-histórica para o letramento, proposto por Tfouni (1995), considera a existência, nas sociedades modernas, de uma interpenetração dos discursos orais e escritos.

Ressaltamos que a professora “C” está inserida em formações discursivas que as levam a acreditar que somente o que está escrito e registrado é passível de reconhecimento e, como consequência, as histórias contadas pelos alunos sequer são consideradas, assim como sua bagagem cultural, seu conhecimento de mundo, sua história de leitura, seu nível de letramento.

Com base na abordagem discursiva de letramento, destacamos que o que é valorizado não é se o sujeito é alfabetizado ou não, mas, antes, em que medida esse sujeito pode ocupar a posição autor. Vale enfatizar que essa posição também pode ser ocupada por aqueles que não aprenderam a ler e escrever. Portanto, mesmo que não dominem o código escrito de nossa sociedade, os alunos poderiam estabelecer-se como autores de seu próprio dizer. Essa possibilidade, entretanto, é (ainda) desconhecida pelos professores, que acabam não sendo afetados por momentos preciosos em que ocorre a interpenetração dos discursos oral/escrito (ASSOLINI, 2003).

Outro segmento discursivo que nos chama a atenção, referente à professora “C”, é este: *“os causos que eu conto podem acontecer às vezes, mas tem coisa mais séria pra eles”*.

Podemos depreender que a professora considera que narrar histórias (“causos”) não constitui uma atividade pedagógica séria, que possa contribuir com o desenvolvimento infantil. A formação discursiva na qual essa professora está inserida faz com que ela acredite que o que pode e deve ser dito diz respeito apenas ao conteúdo pedagógico institucionalizado, não havendo, portanto,

espaço e possibilidade para que outras formas de conhecimento (que não os legitimados) façam parte do processo educacional.

A nosso ver, entretanto, o trabalho de ensino-aprendizagem de leitura e escrita com narrativas poderia, dentre outras coisas, levar a criança a movimentar-se por outras formações discursivas que lhe permitissem, por exemplo, falar sobre suas próprias experiências, suas emoções, seus sentimentos, além de proporcionar-lhe oportunidades para criar e não apenas repetir o que a escola julga relevante.

Tendo em vista que a narrativa contrapõe-se à paráfrase, na medida em que aquela se caracteriza, sobretudo por ser aberta à polissemia, e esta última pela reprodução de sentidos já existentes (o que a nosso ver impede o estabelecimento da função autor), entendemos ser pertinente assinalar alguns aspectos referentes à narrativa, que nos ajudarão a mostrar o porquê de considerarmos que a narrativa deve estar presente em sala de aula.

Sendo assim, destacamos primeiramente que, segundo Tfouni (1995, p.73), a função principal da narrativa é “organizar através da linguagem, nossas interações, conhecimentos e experiências sobre o(n) mundo e com o Outro”. Para a autora, esta conceituação implica a consideração do discurso narrativo enquanto lugar por excelência, onde a subjetividade pode se instalar por meio de mecanismos lingüístico-discursivos. Quanto ao que seja subjetividade, Tfouni (p.74) define-a de um ponto de vista discursivo, ou seja, “a forma pela qual o sujeito organiza sua simbolização particular”. Portanto, é por meio da narrativa que se torna possível que (re)organizemos e re(elaborem) nossas experiências pessoais.

Dando continuidade à nossa linha de raciocínio sobre o discurso narrativo, retomamos a tipologia discursiva proposta por Orlandi (1987) e lembramos que a autora nos apresenta o discurso lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário. No discurso lúdico, a reversibilidade entre os interlocutores efetiva-se plenamente, e o objeto do discurso mantém-se como tal na interlocução, resultando disso a polissemia aberta. O discurso lúdico é o pólo da polissemia e, dependendo da relação entre os interlocutores e o referente, o uso da linguagem pode tender predominantemente para o prazer. Os discursos autoritário e polêmico estão voltados para fins práticos e objetivos; como, na sociedade em que vivemos, existe uma valorização do uso eficiente da linguagem, enfatizam-se mais os discursos autoritário e polêmico e, conseqüentemente, sobra pouco espaço para os usos lúdicos do discurso nas interações.

De acordo com a tipologia estabelecida por Orlandi (1987), podemos classificar o discurso narrativo como sendo do tipo lúdico, opondo-se, portanto, aos discursos polêmico e autoritário.

Uma das formas discursivas não lúdicas mais valorizadas em nossa sociedade é o discurso científico, que pode ser comparado à narrativa enquanto materialização do tipo lúdico. Tfouni (1994), discute a diferenciação entre discurso narrativo e discurso científico. Para isso, parte da consideração de Bruner (1991, apud TFOUNI, 1995), a esse respeito. Para este autor, apenas o discurso narrativo está atrelado a uma condição de fidedignidade, enquanto o discurso científico é atrelado à verdade. Tfouni (1995) comenta que a condição da fidedignidade e a de verdade se diferenciam na medida em que a primeira é um critério da literatura e da psicanálise enquanto a segunda é um critério dos discursos científicos altamente letrados e que não existem sem a intermediação da escrita.

Consideramos também que o discurso narrativo se opõe ao discurso científico porque cada um deles instala lugares discursivos diferentes, o que determina uma relação diferente entre sujeito e sentido. Para nós, o discurso narrativo e o discurso científico são produtos de atividades interpretativas diferentes: no discurso científico, só é permitida uma interpretação, ou seja, há uma perspectiva fechada para falar do objeto. Isso o reduz a uma atividade discursiva monológica, ou seja, fechada à dialogia, uma vez que a inclusão do Outro só se dá em condições altamente controladas. O discurso científico pressupõe um sujeito livre de subjetividade (no sentido discursivo), neutro e descontextualizado, e que, por isso, pode expressar seu pensamento por meio de um dizer pretensa e ilusoriamente “transparente”.

Já no discurso narrativo, o dizer não busca ser obsessivamente “transparente”, o que o torna polissêmico, aberto, portanto, a uma multiplicidade de sentidos. Esta abertura à polissemia propicia e exige uma atividade interpretativa mais intensa por parte do interlocutor, o que torna o discurso narrativo também aberto à dialogia, ou seja, existe sempre a inclusão do Outro. Por fim, uma outra importante característica do discurso narrativo, apontado pela autora, é a polifonia, ou seja, há várias vozes presentes na narrativa, que representam as várias posições que o sujeito pode ocupar ao narrar. Podendo transitar mais livremente entre as diferentes regiões de sentidos, o sujeito do discurso narrativo pode se apresentar, em uma mesma narração, como autor, locutor, alocutário (ouvinte ou leitor), enunciador ou destinatário.

Ideologicamente, o discurso científico (e, conseqüentemente, o sujeito da ciência) é considerado “superior”, porque tomaria possível descentrar o raciocínio e formalizá-lo discursivamente, de maneira lógica e coerente, o que se fundamenta na ilusão do discurso “transparente”. A superioridade socialmente determinada do discurso científico também funciona como forma de menosprezar outras práticas discursivas, dentre elas a narrativa, que passa a ser vista como inferior e inadequada por não ser objetiva, lógica e coerente aos olhos da ciência.

Podemos perceber que o discurso narrativo, enquanto discurso lúdico, difere dos demais tipos de discurso por ser mais aberto à polissemia (multiplicidade de sentidos), permitir a reversibilidade total entre os interlocutores, ser totalmente aberto à dialogia (inclusão do outro no discurso), polifônico, simétrico e não se preocupar com a verdade científica dos fatos narrados. São essas características que proporcionam ao discurso narrativo a possibilidade de funcionar como forma de organização particular do mundo para o sujeito, a partir de várias perspectivas.

A nosso ver, é necessária a incorporação do discurso narrativo (oral e escrito) nas práticas pedagógicas escolares, pois, além de ampliar o repertório linguístico-cultural dos alunos e proporcionar-lhes momentos de prazer e descontração, essa prática permite que os alunos passem a se entender como sujeitos capazes de ocupar uma posição de intérprete, condição fundamental para que ele possa produzir textos caracterizados pela criatividade e autoria, tais como são considerados pela AD e pela abordagem discursiva do letramento.

- (4) “Esses meninos estão praticamente analfabetos porque chegam pra gente em plena quarta série e não sabem ler e escrever, aliás eles não sabem nada, não conhecem nem as vogais. Eu não vou poder cumprir o programa da quarta, vou ter que alfabetizar, vou ter que começar do zero mesmo”. (professora “D”)

Os fragmentos destacados apontam que a professora “D” está inserida em uma formação discursiva que a faz acreditar que os alunos, de maneira geral, não possuem saber algum sobre a leitura e a escrita: “eles não sabem nada”, “vou ter que começar do zero mesmo”.

Entretanto, conforme mostra Tfouni (1995), as práticas sociais letradas influenciam todos os indivíduos de uma sociedade, porém, de maneira desigual, pois os conhecimentos não são distribuídos socialmente. A abordagem sócio-histórica de letramento, tal como é proposta por Tfouni, postula que viver em uma sociedade letrada é condição fundamental para que o indivíduo seja considerado letrado, seja ele alfabetizado ou não.

É fundamental que mostremos aos alunos a finalidade da escrita, bem como a utilidade social e prática da leitura e da escrita. A escrita não deveria ser trabalhada senão a partir de práticas discursivas que possibilitem ao educando entendê-la e olhá-la como um mediador entre ele, o mundo e o outro.

Outra questão trazida por Tfouni (1994) diz respeito à proposta de alfabetizar a criança de maneira a torná-la letrada. O processo de alfabetização letrada requer o rompimento com uma visão reducionista de alfabetização, alfabetização esta que considera que para aprender a ler e escrever o sujeito precisa dominar uma série de habilidades, tais como coordenação motora, orientação espacial etc. Nessa perspectiva reducionista, ler é entendido como sinônimo de



decodificar e escrever tem o significado de copiar. Uma das conseqüências decorrentes de uma prática pedagógica fundamentada nesses pressupostos é que os alunos aprendem que não têm o direito de refutar o que já está posto, cabendo-lhes ocupar a posição de um enunciador e reproduzidor de sentidos hegemônicos.

Em uma sociedade que se divide em classes diametralmente opostas como a nossa e mostra-se desigual em diferentes níveis, a leitura e a escrita são utilizadas como instrumentos de controle empregados sistematicamente pelos setores dominantes para manter o sujeito submetido às zonas de sentido institucionalmente cristalizadas. Nesse caso, a leitura e a escrita constituem fatores fundamentais para o processo de assujeitamento, colaborando para a reprodução das estruturas sociais e para a permanência privilegiada de grupos detentores de poder.

Segundo o nosso entendimento, esse processo de alfabetização letrada pode ser levado a efeito “tanto pela inserção de práticas de leitura e escrita em contextos cognitivos e comunicativos de experiência partilhada, quanto pelo conhecimento da criança sobre os portadores de texto que estão servindo a essas práticas letradas em um dado momento histórico” (TFOUNI, 1994, p.6). Destacamos a importância de um ensino que acolha a compreensão do texto enquanto objeto simbólico, o que significa promover na sala de aula uma prática pedagógica que leve o aluno a entender o funcionamento da ideologia, a partir da consideração de que os sentidos evidentes que aparecem em um texto são, na verdade, historicamente construídos, como mostram Foucault (1996), Pêcheux (1990) e Althusser (1974).

Para nós, o processo de tornar a criança letrada implica mostrar-lhe a utilidade prática e social da leitura e da escrita, bem como o fato de que ela (a criança) pode ocupar outros lugares para falar e escrever sobre si mesma. Se considerarmos que o educando vive em uma sociedade permeada por um sistema de escrita cujo uso é amplo e generalizado e, portanto, sofre a influência, mesmo que indireta, do código escrito, certamente não o representaríamos como um aluno que chega à escola desprovido de qualquer conhecimento acerca da linguagem escrita, sem história(s) de letramento(s) algum(a), sem história(s) de leitura, enfim. Ao contrário, esse aluno seria representado como um sujeito que possui algum grau de alfabetização e de letramento, o que possibilitaria ao educador o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitissem ao aluno não mais ocupar a posição de escrevente, ou seja, a de um sujeito que apenas reproduz enunciados e interpretações que lhes são impostos, mas sim a posição de intérprete, o que o conduziria a um lugar a partir do qual poderia atribuir e produzir sentidos.

Na análise que estamos empreendendo, chama-nos a atenção o recorte: “[esses meninos] chegam pra gente em plena quarta-série e não sabem ler e escrever” (professora “D”).

A nosso ver, essa professora está inserida em uma formação discursiva que a leva a entender que a aquisição de conhecimentos se dá em etapas fixas e definidas, ou seja, a cada ano letivo vivenciado na escola, o educando deveria necessariamente aprender os conteúdos determinados para aquela série.

Assim, para essa professora, caberia aos professores das séries antecedentes a tarefa de alfabetizar os alunos, e a ela competiria cumprir o que considera “o programa da quarta série”. A aprendizagem dos alunos deveria concretizar-se de forma linear, em degraus regulares e dentro dos muros escolares.

Nessa formação discursiva, o DPE coloca os professores em posições estanques e desarticuladas, como se cada uma das séries ou etapas para as quais ministram aulas fossem desvinculadas uma das outras. Dessa forma, os professores se entendem como sendo responsáveis apenas pela série que lhes foi destinada e não conseguem se ver como sujeitos integrantes de um sistema escolar, muito menos como sujeitos que podem e devem assumir lugares de profissionais da educação que têm o direito de criticar, contestar ou subverter um modelo pedagógico falho, que produz alunos não-alfabetizados ou com baixo nível de alfabetização.

Dando prosseguimento à nossa reflexão, vamos apresentar os recortes (5) e (6), que posteriormente serão analisados.

(5) “Gente, pra fazer redação vocês têm que saber gramática. A gente não vai conseguir escrever nada se não entender gramática, então vamos fazer esses exercícios que é pra vocês fazerem textos bonitos. Meninos inteligentes como vocês têm que falar direitinho, escrever direitinho, pra todo mundo subir na vida, melhorar na vida. Todos nós queremos subir na vida”. (professora “E”).

(6) “Eu corriji a redação de vocês mas tem tanto erro, tanto erro que é melhor a gente ver de novo tudo o que ensinei nas aulas de gramática. Antes da gente pegar o caderno de textos nós vamos fazer os exercícios que a tia vai passar na lousa, eu vou explicar substantivo, pronome e verbo tudo outra vez, heim! Vocês vão ficar bem quietinhos agora, vão prestar atenção depois então a gente vai escrever. Menino que diz “*nóis trabaia*” não vai servir nem pra passar no concurso de fiscal da dengue”. (professora “F”).

Como podemos observar, para as professoras “E” e “F”, “saber gramática” é condição essencial para que os alunos possam redigir textos. Assim, as supostas aulas de redação consistem, na verdade, em aulas de gramática. Os segmentos lingüísticos destacados permitem-nos afirmar que os professores preocupam-se mais em avaliar e corrigir os erros ortográficos e gramaticais que se

apresentam nos textos dos alunos e menos em valorizar sua (dos alunos) capacidade de compor textos.

Verificamos, assim, que no interior da escola os “erros” de gramática e ortografia funcionam como uma fonte de censura e discriminação, uma vez que os alunos são classificados como “analfabetos” e “ignorantes” quando não escrevem seguindo as normas e regras preestabelecidas ou quando não assimilam uma nomenclatura gramatical cuja funcionalidade lingüística é socialmente discutível, não encontrando aplicação imediata fora dos exercícios e atividades de análise. Dessa forma, a competência textual do aluno é confundida com o seu aparente e suposto rendimento (submissão) ortográfico e gramatical. Em decorrência disso, as redações merecedoras de melhores notas ou conceitos são as de alunos que “escrevem certo”.

Apresentaremos, a seguir, duas redações produzidas por dois diferentes alunos da quarta série do ensino fundamental. Nosso objetivo é exemplificar as afirmações acima.

Redação 1:

As bonecas

Eu e minha irmã compramos três bonecas bonitas.

Eu gosto de bonecas.

Eu brinco com as bonecas todo dia.

No Natal vou ganhar mais bonecas. (aluno “E”).

Fim

Redação 2:

Brincar de dansar

Nois todo gosta de canta, a gente canta, pula e dansa demanhã, detarde e denoite.

As musica deicha todo mundo alegre e felis e a gente esquesse todos os poblema.

Na outra escola tinha o dia da musica e as criança cantava e brincava. Aqui não tem musica nem dansa porque a professola não tem tempo pra perder com essas coisa.

Ela dice que perto do natau nós vai ençaiar uma canção para Jesusis. Acho que vai ser bonito e eu então vou poder soltar a vois, foi o que dice a tia G.

Quem conheser uma iscola que toca muitas musica, me avize que eu vou pra lá, tenho bicicleta e passe escolar, então não faz mau que seja muito longe. (aluno “C”)

Como podemos perceber na redação 1, o aluno “E” praticamente repete a estrutura lingüística trazida pelos “textos” das cartilhas e dos livros didáticos

de maneira geral. Dessa forma, as frases (re)produzidas pelo aluno, em seu “texto”, apresentam-se soltas, desarticuladas, sem coesão e coerência, portanto.

O aluno “E” não consegue realizar um movimento de retorno ao enunciado e olhá-lo de um outro lugar, denominado por Tfouni (2001) de “lugar de autor”.

Entretanto, o conceito atribuído à redação pela professora foi o conceito máximo, ou seja, “A”, pois a avaliação restringiu-se aos aspectos ortográficos e gramaticais.

Por outro lado, na redação 2, embora possam ser verificados inúmeros “erros” gramaticais e ortográficos, não podemos deixar de destacar que se trata de um texto criativo, em que se pode constatar que o aluno assume a responsabilidade pelo seu dizer.

Contudo, essa redação recebeu da professora o conceito mínimo (“E”). A professora fez inúmeras críticas ao texto produzido pelo aluno, tais como: “texto pobre”, “texto de analfabeto”, “texto que não merece nem a nota mínima”.

Os aspectos observados pela professora, portanto, foram somente os relacionados às normas gramaticais e ortográficas, não considerando, em momento alguns, que o aluno assume outra posição que não aquela a qual o DPE impõe, ou seja, a de um sujeito que se conforma em reproduzir discursos preestabelecidos.

Cumpramos assinalar, então, que o discurso pedagógico escolar, DPE, faz com que o aluno entre em um circuito imaginário frustrante, pois ele (o aluno) supõe que na escola poderá obter uma linguagem que lhe falta, a que é socialmente desejada. Entretanto, ao chegar à escola com a sua própria linguagem e deparar-se com o dialeto padrão, algo que corresponde a “falar” / “escrever certo”, ele é desrespeitado em sua individualidade, em sua identidade lingüística. Ao reprová-lo, essa escola lhe diz que ele fala errado, que ele escreve errado. Em suma, em termos discursivos, para essa escola o aluno produz sentidos errados.

A nosso ver, entretanto, é preciso superar esse desvio: em vez de se trabalhar o ensino da língua, e em especial da ortografia, apenas de um ponto de vista de prescrição de regras, sem mostrar ao educando o valor e a utilidade social da escrita, a escola deveria preocupar-se em mostrar como se dão os processos de significação língua/história. Desse modo, trabalhar-se-iam o funcionamento e o acontecimento da língua e não a língua como instrumento.

Queremos destacar, nesse contexto, que os principais motivos pelos quais se ensina gramática e ortografia na escola são: proporcionar ao educando condições para vencer, sendo que “vencer na vida” também tem formações imaginárias bem específicas; por exemplo, não significa “ser fiscal da dengue”, conforme afirma a professora “F”.

Tais pistas nos permitem afirmar que as formações discursivas em que essas professoras estão inscritas remetem às formações ideológicas que vêem a escola como uma instituição democrática, à disposição de todos. Entretanto, essa visão é, além de ilusória, romântica, pois não leva em consideração quem pode e em que condições isso pode se dar.

Como mostra Assolini (1999), na sociedade capitalista, a instituição escolar constitui-se como um lugar de reprodução de um saber instituído, exercendo sua ação por meio de procedimentos coercitivos e discriminatórios. Um exemplo disso é a divisão política no ensino da gramática, por volta de 1880, na França: ao mesmo tempo em que colocava a educação como direito de todos, a classe dominante tinha acesso ao bilingüismo (o ensino da língua francesa sobre o modelo do latim), enquanto as massas recebiam uma gramática truncada, fundada sobre a lógica da frase simples.

Nessa direção, trazemos as colocações de Gnerre (1994, p.28). Embora consista em uma longa citação, consideramo-las bastante pertinentes para fundamentar nossa argumentação:

se as pessoas podem ser discriminadas de forma explícita (e não encoberta) com base nas capacidades lingüísticas medidas no metro da gramática normativa e da língua padrão, poderia parecer que a difusão da educação em geral e do conhecimento de variedade lingüística de maior prestígio em particular é um projeto altamente democrático que visa reduzir a distância entre grupos sociais para uma sociedade de “oportunidades iguais” para todos. Acontece, porém, que este virtual projeto sustenta ao mesmo tempo o processo constante de redefinição de uma norma e de um novo consenso para ela. A própria norma é constantemente redefinida e recolocada na realidade sócio-histórica, acumulando assim ao mesmo tempo a própria razão de ser e do consenso. Os que passam através do processo são diferentes dos que não conseguiram, e constituem um contingente social de apoio aos fundamentos da discriminação com base na legitimação do saber e da língua de que eles (formalmente) dispõem. Neste sentido, poderíamos dizer que a gramaticalização de muitas línguas européias, que aconteceu no século XVI, num contexto histórico específico, continua a se reproduzir de outras formas até nas sociedades “democráticas” com altos níveis de educação.

Continuando com nossa discussão, queremos enfatizar que, de acordo com as nossas observações, o “ensino” da gramática e da redação, na escola, se dá como uma exercitação da metalinguagem, que é apresentada como uma nomenclatura vazia, sem relação efetiva com o conhecimento a respeito do funcionamento lingüístico, e, mais ainda, sendo utilizada como um instrumento de poder.

O que temos verificado, na prática pedagógica escolar, é que o trabalho do professor tem consistido em assinalar o erro, classificá-lo, propor alternativas corretas e exigir a observância destas últimas na redação seguinte. Por exemplo, o professor que encontra num primeiro exercício algo como “*As menina comprou*”, simplesmente destaca para os alunos que eles deixaram de obedecer à concordância verbal, assinala o erro com um traço vermelho e devolve a redação para a criança sem comentário (oral ou escrito) algum.

Assistimos, ao longo de nossas observações em sala de aula, ao fato que os alunos recebem seu texto de volta, olham-no e guardam-no imediatamente dentro do caderno. Algumas crianças rasgam e jogam fora suas próprias redações, outras “esquecem-nas” embaixo das carteiras ou num canto qualquer da classe. Verificamos, também, muitas situações em que os textos produzidos pelos alunos não são lidos nem avaliados pelos professores; esses textos são guardados e esquecidos no armário.

A nosso ver, o tempo e o espaço dispensados por professores e alunos para “aprender a metalinguagem” são contraproducentes e ineficazes, pois esse conhecimento (da metalinguagem) não faz sentido algum para o aluno, que continua preso ao processo parafrástico de linguagem, reproduzindo enunciados que lhe são indiferentes.

Nessa perspectiva, afirma Geraldi (1984, p.46):

uma coisa é saber a língua, isto é, dominar habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagem a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso.

A grande dificuldade do ensino tradicional está em entender que, antes de ser um corretor de exercícios de escrita, o professor se constitui no interlocutor privilegiado de seus alunos. É apenas no momento em que se dispõe a ler o que estes escrevem que estará em condições de continuidade para a construção do conhecimento da língua.

Assim, no lugar de exercícios artificiais em que o aluno apenas reproduz fragmentos sem sentido de discursos alheios ou identifica elementos de uma frase com base em uma teoria discutível, sugerimos uma prática pedagógica centrada na produção de textos, entendida tal como propõe a AD.

A produção de texto é o lugar da subjetividade, em que o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica (GERALDI, 1984, p.136).

Trata-se, assim, de um ato sempre criativo, não na medida em que realize novas formas a cada vez, mas sim porque, no aparecimento de novas ou velhas formas e conteúdos, o sujeito se compromete com suas palavras.

Entendemos, assim, que a produção textual enquanto espaço de subjetividade, entendida aqui a partir do ponto de vista discursivo, ou seja, “como um lugar que o sujeito do discurso pode ocupar para falar de si próprio, de suas experiências, conhecimento do mundo, sentimentos” (TFOUNI, 1995, p.74), poderia constituir-se em uma oportunidade para o educando assumir a posição-autor, na qual irá atribuir ao texto um efeito de unidade, através de mecanismos de coesão e coerência, e assumir a responsabilidade pela organização do seu dizer.

Lembramos que a AD afasta-se de uma concepção em que a linguagem pode ser aprendida ou ensinada em sua totalidade. Vale trazeremos novamente Geraldini (1996, p.28), que diz:

a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua apreensão demanda apreender no seu interior marcas de sua exterioridade construtiva (e por isso o externo se interioriza) de outro lado porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, em construção.

Diante disso, e retomando o segmento discursivo em que a professora afirma “nessa classe tem tanta gente que fala errado e escreve errado que eu vou acabar só dando aula de português de gramática”, enfatizamos que, segundo Pêcheux (1990), há uma barreira histórico-social de linguagem no ler/escrever na instituição escolar que não pode ser reduzida ao desconhecimento da norma culta, como muitos afirmam.

Nessa “barreira de linguagem” existente, está inscrita uma barreira ideológica. Pêcheux (1990) chama a atenção para essa questão, afirmando que a contradição lingüística e a não-comunicação constituem um dos efeitos de luta de classe. Orlandi (1990), retomando Pêcheux (1990, p.36), acrescenta:

a não-comunicação corresponde a um movimento de identidades, função da incompletude do sujeito e do sentido, movimento que desemboca na desorganização dessa relação, já que ela é de ordem inconsciente e ideológica.

Quando falamos em não-comunicação, portanto, referimo-nos estritamente ao conflito relativo aos diferentes modos de realização da língua, ou, melhor

dizendo, dos diferentes processos históricos de produção e disputas dos sentidos e seus efeitos.

Queremos concluir este artigo destacando que o DPE, tal como se concretiza no sistema atual de ensino, impõe ao educando a condição de sujeito enunciator, incapaz de argumentar, discutir e posicionar-se criticamente a partir de suas próprias leituras.

Acreditamos que um trabalho pedagógico fundamentado na AD e na abordagem sócio-histórica do letramento contribuiria para desenvolver o senso crítico do educando, conduzindo-o a ocupar posições discursivas que lhes possibilitasse produzir sentidos, instaurar diferentes gestos de interpretação e realizar leituras outras.

Nessa direção, ressaltamos que se faz necessário também que o próprio professor busque deslocar-se da posição de sujeito que se submete aos ditames do livro didático, entendendo-se como um profissional sem voz.

Para ocupar a posição professor, é importante que o profissional da educação considere que a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social. É relevante, pois que os educadores considerem que os fatos têm sentido e reclamam, como diz Henry (1993), que se encontrem suas causas e conseqüências. Sendo assim, é fundamental, segundo o nosso ponto de vista, que os professores busquem alternativas para aprimorar sua capacidade de investigar, pensar e refletir sobre as bases teórico-metodológicas de seu trabalho, para enriquecer e transformar, se necessário, os seus próprios saberes e fazeres pedagógicos.

ASSOLINI, F. E. P. Discursive analysis of the pedagogical knowledge and practices of the elementary school teachers. *Alfa*, São Paulo, v.52, n.1, p.123-147, 2008.

- *ABSTRACT: This article presents a discursive analysis of the pedagogical knowledge and practices of the elementary school teachers concerning the questions involving the written textual production. Our investigations are based on the French Discourse Analysis and on the social-economical approach of literacy, as formulated by Tfouni. This research corpus is constituted by semi-structured interviews with six different teachers of the second grade of elementary school, both private and public schools. It is also part of the corpus the observations of the pedagogical practice of these teachers and the linguistic productions of the students of these six teachers classrooms. We concluded this article emphasizing that the school pedagogical speech, specially when it was concretized in conditions of production that promote the interdiction and the censorship, imposes to the student the condition of a subject enunciator of institutionally prefixed meanings, who is incapable of arguing, discussing and executing interpretation gestures. We understand that it is relevant a pedagogical work where the language is elaborated as structure and*



event. It is also important that the teachers find their own alternatives to dislocate themselves from the position of subjects who are submitted to the didactic books precepts.

- **KEYWORDS:** *Writing; conditions of production; interdiction; interpretation; pedagogical practice.*

## Referências

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Tradução de João Pasiano. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

ASSOLINI, F. E. P. *Pedagogia da leitura parafrástica*. 1999. 236 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.

\_\_\_\_\_. *Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria*. 2003. 269 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

COURTINE, J. J. Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. *Philosophiques*, Quebec, v.9, n.2, p.239-64, oct. 1982.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1996.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia de Letras, 1989. p.78-96.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

HAROCHE, C. *Fazer dizer, querer dizer*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. São Paulo: Hucitec, 1992.

\_\_\_\_\_.; HENRY, P.; PÊCHEUX, M. La sémantique et la coupure saussuriense: langue, discours. *Langages*, Paris, n.24, p.60-84, 1971.

HENRY, P. Sentido, sujeito, origem. Tradução de Eni Pucinelli Orlandi. In: ORLANDI, E. P. *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes, 1993. p.151-162.

KLEIMAN, A. B. Introdução: o que é letramento? In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p.15-64.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Tradução de Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. Campinas: Cortez, 1988.

\_\_\_\_\_. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

\_\_\_\_\_. *Interpretação e autoria: leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et. al. 2. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.

\_\_\_\_\_. *Ler o arquivo hoje*. Tradução de Maria das Graças Lopes Morin do Amaral. In. ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de Leitura: da história no discurso*. 2. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1997. p.55-64.

\_\_\_\_\_.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. Tradução de Péricles Cunha. In. GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP. 1990. p.163-252.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

TFOUNI, L. V. *Letramento e analfabetismo*. 1992. 172 f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 1992a.

\_\_\_\_\_. O dado como indício e a contextualização do(a) pesquisador(a) nos estudos sobre a compreensão da linguagem. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v.8, n.2, p.205-253, 1992b.

\_\_\_\_\_. A escrita – remédio ou veneno? In: AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. (Org.). *Alfabetização hoje*. São Paulo: Cortez, 1994. p.51-69.

\_\_\_\_\_. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria de letramento. In. SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p.77-94.

\_\_\_\_\_. Letramento e autoria: uma proposta para contornar a dicotomia oral/escrito. *Revista da ANPOLL*, São Paulo, n.18, p.127-141, 2005.

## **Bibliografia consultada**

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1990.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Tradução de Roberto Machado. Petrópolis: Vozes, 1972.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. *La langue introuvable*. Paris: François Maspero, 1981.

ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito. *Cadernos PUC*, São Paulo, v.31, p.130-162, 1988.

Recebido em janeiro de 2007

Aprovado em novembro de 2007



## O JOGO NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: ESPAÇO ABERTO PARA A MANIFESTAÇÃO DO EU

Cecília Eller Rodrigues NASCIMENTO<sup>1</sup>

- RESUMO: O presente artigo investiga o papel do jogo no processo de aprendizagem de língua estrangeira, no tocante à relevância e à autenticidade. É feito um questionamento do conceito de autenticidade proposto pela abordagem comunicativista e das atividades de *role play*, tão difundidas dentro dessa perspectiva, nas quais o aluno precisa assumir o lugar de outro para falar na língua estrangeira. São feitas considerações sobre como o contato com uma língua estrangeira leva a um questionamento da própria identidade, uma vez que se entra em contato com uma nova maneira de pensar o mundo e a realidade, o que se marca por um estranhamento tanto do eu quanto do outro. A partir dessa perspectiva, apresenta-se o jogo como um agente catalisador para a introdução de um momento de verdadeira autenticidade, em que o aluno fala a partir da própria posição, não precisa fingir ser outro e se distanciar da própria realidade, se engaja numa atividade relevante e tem a oportunidade de se constituir enquanto sujeito na outra língua.
- PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; língua estrangeira; jogo; identidade; autêntico.

### Introdução

Neste artigo, venho propor algumas considerações sobre o papel do jogo na aula de língua estrangeira (doravante LE) em sua relação com questões identitárias despertadas na aprendizagem de LE. Os jogos têm sido amplamente utilizados nas aulas de LE, mas, na maioria das vezes, com o mero objetivo de proporcionar distração e relaxamento após uma aula cansativa. Há aqueles que discutem se o uso de jogos no ensino de LE é realmente válido, como Hargreaves (2004, p.49), o qual alega que “talvez seja um desperdício maior preencher a aula com jogos e atividades musicais, cujo propósito pedagógico é questionável”. Gostaria de estabelecer um breve diálogo com essa fala de Hargreaves, e tentar mostrar como os jogos podem constituir momentos valiosos para a constituição do sujeito e afirmação de sua identidade numa LE.

---

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Estudos da Linguagem – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – 13083-859 – Campinas – SP – Brasil. Endereço eletrônico: [ceciliaeller@hotmail.com](mailto:ceciliaeller@hotmail.com)

Para isso, o artigo se encontra dividido em três seções. A primeira delas discorre sobre o passo que a abordagem comunicativa de ensino de LE deu em relação a um ensino menos repetitivo e mecânico, se comparada ao método que dominava a área na época de seu surgimento: o Audiolingualismo. Reviso brevemente as idéias de Widdowson (1991) e Almeida Filho (2002) respectivamente sobre efeito significativo, significação e força e desestrangeirização da LE. Mostro como ambos os autores parecem se preocupar com um uso mais “autêntico” da língua no processo de aprendizagem, mas questiono o que estaria incluído dentro da visão comunicativista de autenticidade e o que estaria deixado de lado, dando como exemplo as atividades de *role play*, endossadas por essa abordagem, entre várias outras.

Na segunda seção, argumento que a aprendizagem de uma outra língua não se configura um processo natural e tranqüilo, mas conflituoso, marcado pelo estranhamento do outro e de sua maneira diferente de pensar o mundo, além do questionamento das próprias concepções e crenças. A partir dessa visão complexa do contato com a LE, e das questões identitárias que se estabelecem a partir deste, questiono a validade de atividades que reforçam a sensação de estranhamento, em especial aquelas em que o sujeito não fala a partir de si mesmo.

Na terceira e última seção, apresento o jogo como uma prática relevante e autêntica na aula de LE, uma vez que o aprendiz pode falar a partir de si mesmo, e fazer um uso natural da língua como ferramenta de comunicação, e não como treino, seja este de formas, como proposto no Audiolingualismo, ou de situações conforme a proposta comunicativista.

## **Comunicativismo: a busca pelo autêntico**

A abordagem comunicativa para o ensino de línguas surgiu como uma proposta de desenvolver a “competência comunicativa na língua estrangeira, ou seja, a capacidade do aluno de interagir em situações reais de comunicação, fazendo uso do idioma alvo” (UPHOFF, 2008, p.7). Essa ênfase na competência comunicativa veio como uma tendência contrária à crença do método audiolingual de que a repetição mecânica de textos gramaticalmente corretos levaria a um domínio da LE. Enquanto esta se baseava no código, o comunicativismo passou a enfatizar aspectos semânticos, através das noções e funções, baseados nos estudos lingüísticos sobre os atos de fala de Searle e Austin (MASCIA, 2003), além de compartilhar idéias com a pedagogia crítica e a teoria funcional da linguagem.

Widdowson (1991) argumenta que para dominar uma LE é preciso saber mais que compreender, falar, ler e escrever orações. É necessário conhecer também como as orações são utilizadas para conseguir um efeito comunicativo. O autor estabelece a distinção entre dois tipos de sentido, os quais ele denomina significação e força. O primeiro estaria relacionado às estruturas regidas por regras gramaticais, e o segundo, ao uso, ao significado assumido dentro de uma situação de comunicação. Para ele, “a significação é uma condição necessária, mas não suficiente para que ocorra comunicação” (p. 26). Ou seja, o conhecimento formal de uma língua não equivale à capacidade de interagir efetivamente nela e a partir dela. Partindo dessa concepção, Widdowson (1991) propõe aulas de LE em que a língua seja usada para um propósito comunicativo, e não como simples demonstração de estruturas. Essa proposta englobaria a junção da forma correta ao uso apropriado. Dentro dessa abordagem, os itens seriam selecionados por possuírem “um grande potencial de ocorrência enquanto exemplos de usos relevantes aos propósitos de aprendizagem do estudante” (p. 29).

Ampliando a discussão sobre aprendizagem de LE, Almeida Filho (2002) reflete sobre a identidade e a (des)estrangeirização da língua. Enquanto o aprendiz vai tendo contato com a LE, esta o vai constituindo e acrescentando novos aspectos à sua identidade. Aos poucos, ela vai deixando de ser estranha. Isso, segundo o autor, quando a ênfase se encontra na comunicação, e não no “domínio” de formas. Assim, aprender uma nova língua seria “aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes...” (p. 15).

Tanto Widdowson (1991) quanto Almeida Filho (2002) colocam-se em defesa de uma aprendizagem significativa, e não mecânica ou behaviorista, como defendia o Audiolingualismo. São valorizadas situações reais, relevantes. Widdowson (1991) reforça essa idéia ao sugerir seqüências didáticas que se baseiem na força comunicativa, e não no grau crescente de complexidade das estruturas linguísticas. Almeida Filho (2002) o faz ao propor que o aprendiz aprenda a significar na nova língua, deixe de vê-la como estrangeira, e passe a encará-la como parte constitutiva de sua identidade. Portanto, dentro da abordagem comunicativa, o aluno apresenta um papel ativo e pode ousar na hora de produzir linguagem.

Entretanto, na tentativa de incluir atividades “autênticas”, disseminou-se como prática comunicativa o uso do *role play*, atividade na qual os alunos fingem assumir determinado papel social (turista, garçom, médico, paciente, etc.) e engajam num diálogo com algum colega.<sup>2</sup> Surge aqui certa contradição: o

---

<sup>2</sup> Antes de aprofundar a discussão sobre a relação entre atividades de *role play* e autenticidade, saliento que a abordagem comunicativa não se limita ao uso desse tipo de atividade. Existem outras atividades e tarefas que fazem um uso mais autêntico da LE, no sentido defendido nesse trabalho. Os *role plays* foram escolhidos

objetivo é que a LE seja relevante, significativa e para isso se propõem atividades em que o aluno precisa falar a partir do lugar do outro, e não do próprio lugar. Questiono qual seria o sentido de “autêntico” nesse caso. Esse termo pareceu assumir dois significados dentro da proposta comunicativista. O primeiro deles seria sinônimo de linguagem autêntica. Linguagem autêntica dos textos, no que concerne a optar por textos produzidos por nativos em oposição a textos adaptados para o ensino de LE, com o foco na repetição da estrutura gramatical que se tenciona ensinar. E linguagem autêntica dos alunos, que ganham a liberdade de poder criar, e não somente a tarefa de repetir linguagem. O segundo seria situação autêntica, no sentido de reproduzir situações de uso da língua nos países onde ela é falada, como, por exemplo, pedir informações (um colega assume o papel de turista e o outro de habitante da cidade), fazer reserva num hotel, e assim por diante.

Ao pensarmos o uso da linguagem autêntica como a possibilidade de criar, experimentar na LE e o estudo de textos reais, não restritos às estruturas que o aluno já aprendeu, podemos ver o grande passo dado pelo comunicativismo em direção a uma aprendizagem de LE mais autônoma e libertadora. Porém, as situações chamadas “autênticas” utilizadas nos *role plays* parecem possuir muito pouco de autêntico, e especialmente de relevante para o aprendiz, já que ele precisa fingir desempenhar papéis que por vezes são muito distantes de sua realidade. A questão identitária, já questionada pela presença de uma língua em princípio estranha, é reforçada pelo fato de o aluno não ser ele mesmo durante as interações nessa língua. Na próxima seção, discorrerei um pouco mais sobre a relação entre identidade e aprendizagem de uma nova língua.

## **O eu que aprende uma língua estrangeira**

*Aprender uma língua é sempre,  
um pouco, tornar-se um outro.*  
(Christine Revuz)

Entrar em contato com uma nova língua significa entrar em contato com um novo recorte da realidade, uma nova maneira de entender e significar o mundo. Esse encontro não faz apenas com que o aprendiz conheça algo novo, mas com que realize, nas palavras de Coracini (2003, p.198), um “retorno sobre si mesmo, sobre sua própria cultura, criando assim um espaço para o questionamento da univocidade e da homogeneidade aparentes e ilusórias que

---

como objeto de reflexão justamente pela contradição que apresentam para com os conceitos de força e (des)estrangeirização propostos pelos próprios teóricos comunicativistas. Isso não tira da abordagem comunicativa o mérito de ter dado várias contribuições aos estudos aplicados da lingüística, especialmente no que se refere ao ensino e aprendizagem de LE.



caracterizam todo discurso". Ou seja, ao se deparar com a LE, acontece não só um estranhamento em relação ao diferente, ao outro, mas em relação a si mesmo, à própria maneira de conceber a realidade, antes tida como lógica e única. Ocorre uma ruptura com a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas (REVUZ, 1998). Para Revuz, ao tentarmos aprender uma outra língua, passamos por um processo de questionamento e modificação daquilo que temos inscrito em nós mesmos com as palavras de nossa primeira língua. E por língua aqui não se entende apenas um instrumento que oportuniza a comunicação, mas o fundamento tanto do psiquismo quanto da vida relacional. Por isso, o contato com uma LE pode propiciar reações muito diferenciadas, que, segundo a autora, podem variar desde um sentimento de perda até uma sensação de liberdade.

Todas essas questões parecem ser esquecidas ou deixadas de lado na aula de LE. Trabalha-se com o pressuposto de que a acedência à LE constitui um processo natural, simples e livre de conflitos. Mesmo dentro do comunicativismo, quando a ênfase deixa de ser somente sobre o código e a forma, esse estranhamento e o conseqüente questionamento da própria maneira de pensar e conceber a realidade são, muitas vezes, camuflados. Mascia (2003) argumenta que subjacente à abordagem comunicativa se encontra a noção de um sujeito positivista e racional, e uma tendência à homogeneização, negando a heterogeneidade constitutiva do sujeito, como forma de apagamento dos conflitos. A língua e as culturas nela imbricadas são por vezes apresentadas tanto nas aulas, atividades e materiais didáticos como um todo coerente, sem problemas e vozes dissidentes.<sup>3</sup>

Entretanto, a LE se configura questionadora para com a identidade do aprendiz e sua relação com sua língua materna e cultura de origem. Existe uma sensação de estranhamento vivenciada no processo de aprendizagem de LE. Almeida Filho (2002, p.12), ao propor a desestrangeirização da língua nesse processo, afirma que o objetivo é que a LE passe a constituir o aprendiz e a falar por meio dele. Acredito que o contato com a LE leve, sim, a uma alteração identitária, mas por meio do conflito, do questionamento, e não da simples assimilação. A LE sempre permanece estranha até certo ponto.<sup>4</sup>

Nesta seção, argumentei que a aprendizagem de uma LE não é um processo neutro e natural, e sim marcado por conflito e estranhamento tanto do eu quanto

---

<sup>3</sup> Para uma discussão mais aprofundada sobre as imagens de língua e cultura veiculadas em livros didáticos de LE, e reproduzidas no discurso de professores e alunos, bem como a influência de tais imagens na constituição da identidade desses aprendizes e professores, ver Coracini (2003, p.197-221).

<sup>4</sup> Melman (2002) discorre sobre o caso em que existe uma tentativa de suplantação da língua materna (LM) pela estrangeira, ao falar sobre a situação do imigrante. Para o autor, o recalque da LM deixa marcas profundas, que ele compara ao fenômeno da histeria, em sua releitura de Freud. O desejo do Outro pode levar a uma idealização, fetichização da língua e cultura deste, mas o afastamento da filiação deixa marcas profundas, pois significa um afastamento daquilo mesmo que o fez sujeito.

do outro. Essa maneira de conceber a relação com a LE e a questão identitária colocam em cheque a validade de práticas escolares que tornam ainda mais evidente o distanciamento entre aprendiz e a LE. Dentre essas práticas, podem-se destacar as atividades de *role play*, mencionadas na primeira seção, nas quais os aprendizes precisam se colocar no lugar de outros para falar, não se expressando a partir de sua própria posição. Isso faz com que a LE se configure ainda mais estranha, pois, para fazer uso dela, o aprendiz precisa fingir ser alguém que não é. Na próxima seção, apontarei o jogo como uma alternativa para que o aluno faça um uso realmente autêntico da LE, não o autêntico trazido pela abordagem comunicativa e questionado na seção um, mas autêntico no que concerne a usar a LE para falar a partir de si mesmo, reconhecendo a complexidade existente no processo de aprendizagem desta.

### **Jogo: falando a partir de si mesmo**

Conforme discutido na seção anterior, uma LE é sempre um lugar de conflito, de questionamentos identitários, através da confrontação com o novo, com o diferente, com o outro. E como identidade, entendo, assim como Coracini (2003, p.219), não “um conjunto de características congeladas que nos diferenciam uns dos outros, mas como um processo que não acaba nunca, que está o tempo todo se modificando e que constitui a complexidade do sujeito”. Essa complexidade não pode ser deixada de lado ao se pensar o aprendiz de LE. E a própria aprendizagem de uma LE funciona como um processo catalisador de mudança e fluidez, especialmente quando há espaço para a manifestação do eu.

Os jogos constituem uma excelente oportunidade para isso. Ao jogar, o aprendiz fala a partir de sua própria posição.<sup>5</sup> Ele não precisa fingir ser outro. O aprendiz se envolve em práticas comunicativas espontâneas, e não totalmente induzidas pelo professor. O esforço para atingir o objetivo, a elaboração de estratégias, a mediação durante o próprio jogo em si – tudo isso contribui para um uso realmente autêntico da LE. A língua não entra simplesmente como um treino, mas em seu papel natural como ferramenta de comunicação. O aluno não vai dizer “The book is on the table”<sup>6</sup> apenas para treinar o uso da preposição “on” ou para responder a perguntas de localização, como “Where is the book?”<sup>7</sup>.

<sup>5</sup> Não faz parte do escopo deste trabalho detalhar quais jogos específicos podem desempenhar esse papel. Essa seria, além do mais, uma tarefa quase impossível, uma vez que toda lista envolve seleções e perdas, não conseguindo abranger tudo o que se propõe. É necessário, todavia, deixar claro que não incluo aqui como jogos atividades – por vezes consideradas lúdicas – que envolvem assumir o papel de outro(s). Não se trata também de condenar por completo o uso dos *role plays*, mas de questionar o seu status de atividade “autêntica” e também a relevância que tal atividade apresenta para o aprendiz.

<sup>6</sup> O livro está sobre a mesa.

<sup>7</sup> Onde está o livro?

Esse enunciado só será dito se de fato representar algum tipo de contribuição para o desenvolvimento do jogo. Dessa maneira, a linguagem produzida pelo aluno realmente fará sentido, e apresentará tanto a significação quanto a força, propostas por Widdowson (1991). O jogo proporciona então a chance de extrapolar o uso denominado escolar da LE. Weininger (2001), ao discutir o processo de ensino/aprendizagem de LE lança uma interessante metáfora: o aquário em oposição ao mar aberto. O autor compara a linguagem elicitada em aulas de LE, inclusive comunicativistas, a um aquário, pois é fechada, tenta fazer com que o aprendiz se prepare para certas situações, e, ao fazer isso, restringe o conhecimento do mesmo a esse leque de circunstâncias. Seu uso da LE é limitado, como o espaço dentro de um aquário. O uso da LE dentro dessa sala de aula não garante o êxito fora dela, assim como o peixe de aquário tem dificuldade de se adaptar ao mar aberto.

Usar jogos na aula de LE pode significar uma saída do aquário e uma visita ao mar aberto. Não é possível prever que situações específicas ocorrerão, e o que será dito. Abrir as portas para o jogo representa também abrir as portas para o imprevisível. Mas é uma chance única de promover o contato entre o aprendiz e a língua estrangeira de maneira direta, autêntica e relevante.

Este artigo, longe de ser conclusivo, representa uma tentativa de levantar algumas discussões sobre o papel do jogo na aula de LE. Fica ainda uma série de questões inexploradas, a serem dirigidas em trabalhos futuros, como estudos mais empíricos com diferentes tipos de jogos em grupos variados de aprendizes de LE, para entender com maior profundidade as relações entre jogo, identidade, autenticidade e relevância. Espero ter conseguido lançar as bases de uma discussão que continue a levantar vozes e supra essa lacuna nos estudos aplicados da lingüística. Afinal, no que se refere à aprendizagem de línguas, jogo pode ser coisa muito séria.

## **Agradecimento**

Agradeço à Professora Doutora Ruth Bohunovsky pela leitura cuidadosa do texto e pelas excelentes sugestões.

NASCIMENTO, C. E. R. Games in foreign language classes as an open room for the expression of self. *Alfa*, São Paulo, v.52, n.1, p.149-156, 2008.

- *ABSTRACT: The current article inquires into the role of games in a foreign language learning process, regarding the constructs of relevancy and authenticity. There is a discussion of the concept of authenticity proposed by the communicative approach and of role play*

activities, so widespread within this perspective, in which the student needs to take over the position of other people in order to use the foreign language. There are considerations on how the contact with a foreign language questions one's identity, once one faces a new way of conceiving the world and reality, which leads to an estrangement about oneself and about the others. From this perspective, the game is presented as a catalyst agent for the introduction of a real authenticity moment, in which the students speak from their own position, do not need to pretend being another person and to distance themselves from their reality, engage themselves in a relevant activity and have the opportunity of constituting themselves as subjects in the foreign language.

- **KEYWORDS:** Learning; foreign language; game; identity; authentic.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

CORACINI, M. J. *Identidade e discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2003.

HARGREAVES, L. E. S. *Tradução e consciência crítica de cultura no ensino de línguas estrangeiras*. 2004. 174 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

MASCIA, M. A. A. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.). *O desejo da teoria e a contingência da prática*. Campinas: Mercado Letras, 2003.

MELMAN, C. *Imigrantes: incidências subjetivas das mudanças de língua e país*. São Paulo: Escuta, 2002.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco de exílio. Tradução de Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e Identidade: elementos para discussão num campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.213-230.

UPHOFF, D. *A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil*. No prelo.

WEININGER, M. J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. In: LEFFA, V. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Tradução de José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes, 1991. p.41-68.

Recebido em outubro de 2007

Aprovado em fevereiro de 2008

## MARCAS DE SUBJETIVIDADE EM ENUNCIADOS RESSOANTES EM PORTUGUÊS

Maria Elizabeth Fonseca SARAIVA<sup>1</sup>

- RESUMO: Este trabalho tem por objetivo investigar a hipótese de que há uma correlação entre o baixo grau de transitividade de enunciados em que se instaura a ressonância na conversação espontânea em português e a expressão da subjetividade dos participantes do discurso. Para isso, norteiam a pesquisa os princípios da abordagem funcionalista em seu modelo norte-americano e, de um modo especial, os conceitos de *graus de transitividade* (HOPPER; THOMPSON, 1980) e de *ressonância* (DU BOIS, 2001).
- PALAVRAS-CHAVE: Ressonância; subjetividade; graus de transitividade.

### Considerações iniciais

A abordagem funcionalista dos estudos lingüísticos tem como uma de suas premissas a necessidade de se analisar a gramática tal como se manifesta nos enunciados efetivamente produzidos pelos falantes em diferentes situações de comunicação. Ganham destaque, nesta perspectiva, os vários pontos de interseção entre **discurso** e **gramática**. Como bem adverte Du Bois (2003), embora cada um desses domínios tenha suas especificidades, se realmente quisermos compreender como a linguagem funciona, precisaremos abordá-la de diferentes ângulos, englobando gramática e discurso num único campo de investigação. Há inúmeras generalizações, tendências sistemáticas que só podem ser captadas se se fizer um estudo da gramática na língua em uso, pois são tendências ao mesmo tempo de caráter gramatical e pragmático-discursivo. Nas palavras do autor, “grammar and discourse interact with and influence each other in profound ways at all levels, so that in real life neither can even be accessed, not to mention explained, without reference to the other” (DU BOIS, 2003, p.49).

Dentre os modelos teóricos que assumem essa posição, para o presente trabalho, ganha relevância a **Sintaxe Dialógica**, modelo ainda em elaboração,

---

<sup>1</sup> UFMG – Faculdade de Letras – 31270-901 – Belo Horizonte – MG – Brasil. Endereço eletrônico: bethsaraiva@uol.com.br

que se propõe como um ramo da sintaxe convencional, intra-sentencial, e não como um substituto para ela.

A **Sintaxe Dialógica**, como a própria denominação sugere, procura investigar relações formais que ultrapassam os limites da linearidade e da hierarquização de constituintes em enunciados proferidos por um mesmo falante. Seu principal objeto de estudo são as **ressonâncias**, relações de mapeamento léxico-estrutural que se dão entre enunciados de interlocutores diferentes em situação de interação dialógica. Como salientado por Du Bois (2001), na conversa espontânea, face-a-face, podem-se observar momentos de maior envolvimento entre os interlocutores, “picos de calor” da interação, que se revelam, iconicamente, por meio das formas escolhidas pelos participantes do discurso. Ou seja: um dos locutores reutiliza, em seu enunciado, recursos lingüísticos (padrões, estruturas, itens léxicos etc.) que acabaram de ser usados por seu interlocutor, com variações ou não, visando a obter diferentes efeitos de sentido: concordar, discordar, ironizar, criar humor, revelar que está acompanhando a conversa etc. Considere-se, por exemplo, o seguinte dado:

(1) (Os participantes da interação estão na cozinha, preparando uma refeição.)<sup>2</sup>

L2: sabe/sabe que que cê não pode fazer numa faca?

(...)<sup>3</sup>

isso aqui... **pra saber se ela táafiada...**

L1: **essa faca tá bem desafiada né?...**

**quer dizer... tá bem não amolada...**

L3: **desafiada...** ((rindo))

Em (1), L1 cria uma situação de humor, apreciada por L3, com base no enunciado de L2.

Desse modo, a **ressonância** é o processo de ativação local de afinidades potenciais, nas diversas dimensões da forma e do significado, entre enunciados proferidos por falantes distintos no uso dialógico da língua. Por definição, só se manifesta no encontro entre dois ou mais parceiros de diálogo. A correspondência de padrões observada (as relações de mapeamento) não pode ser considerada imitação: é consequência do alto grau de envolvimento dos participantes engajados na conversa – aquele que produz o enunciado **matriz** (M) e aquele que o **ressoa** (R).

---

<sup>2</sup> Os dados deste texto são retirados de conversações espontâneas que fazem parte do acervo do Grupo de Estudos Funcionalistas da Linguagem – GREF (CNPq), por mim coordenado. As ressonâncias, em negrito, foram detectadas por Beatriz Augusto da Matta para sua pesquisa de Mestrado, por mim orientada. Nos exemplos, são destacadas apenas as relevantes para a ilustração.

<sup>3</sup> Uso a convenção (...) para indicar trechos omitidos, que não são relevantes para a ilustração.

Neste texto, retomo a análise de conjuntos de enunciados em que se instaura a ressonância (ER) na conversação espontânea em português, visando a investigar a adequação ou não da hipótese aventada em Saraiva (2006): a tendência dos enunciados ressoantes (M+R) a portarem baixo grau de transitividade é um reflexo da subjetividade no uso diário da língua.

Para tanto, faz-se necessário, na próxima seção, destacar alguns resultados obtidos no referido artigo.

## **Ressonância e graus de transitividade**

No texto de Saraiva (2006), procurando-se captar generalizações gramaticais nos mapeamentos transentenciais efetuados por falantes do português, analisou-se um trecho de conversação espontânea no qual foram detectadas 169 unidades semântico-entoacionais (USEs) ressoantes. A noção de **unidade semântico-entoacional** (USE), proposta por Matta (2005), conjuga a idéia de unidade entoacional, ou seja, um segmento de fala que se realiza em um único e coerente contorno entoacional, e que pode ser identificado por uma série de pistas prosódicas específicas (dentre as quais DU BOIS (2001) destaca a pausa inicial e o alongamento final) e a noção de unidade informacional. Conforme destaca Matta (2005, p.68-69), Chafe (1980) entende por **unidades informacionais** os “jatos de fala” que expressam “toda a informação que pode ser manipulada pelo falante num único foco de “consciousness”. Isso significa que há um limite quanto à quantidade de informação que a atenção do falante pode focalizar de uma única vez”. Logo, cada unidade verbaliza a informação ativada num dado momento.

As USEs conjugam, pois, entoação e sentido e constituem um critério de segmentação textual adequado aos objetivos da pesquisa que focaliza a interação dialógica e, especialmente, as ressonâncias que emergem nessa interação.

Todavia, como a meta do referido artigo foi analisar o grau de transitividade dos enunciados ressoantes, de acordo com os parâmetros apresentados em Hopper e Thompson (1980) e reavaliados no texto de 2001 desses mesmos autores, procurou-se identificar as orações presentes naquelas 169 USEs.<sup>4</sup> Obteve-se um total de 203 casos. Distribuindo-os, num primeiro momento, segundo a metodologia de Thompson e Hopper (2001), em orações com dois ou mais participantes e orações com um (ou nenhum) participante, chegou-se ao seguinte resultado:

---

<sup>4</sup> Isso se deve ao fato de que há USEs não-oracionais assim como há algumas complexas, com mais de uma oração.

(2) **Total de orações analisadas em enunciados ressoantes: 203**

- Orações com 2 participantes: 41 (20%)
- Orações com 1 (ou nenhum) participante: 162 (80%)

O passo seguinte consistiu em analisar as orações de cada um desses grupos com base nos demais traços propostos pelos referidos lingüistas, verificando seu grau de transitividade. Os resultados foram estes:

(3) **Orações com 2 participantes:**

- revelando alta transitividade: 24 (59%)
- revelando baixa transitividade: 17 (41%)

**Orações com 1 (ou nenhum) participante:**

- revelando alta transitividade: 9 (6%)
- revelando baixa transitividade: 153 (94%)

Computando o total de dados analisados, foi possível captar uma forte tendência gramatical dos enunciados em que se instaura a ressonância no que se refere ao seu grau de transitividade, conforme registrado abaixo:<sup>5</sup>

- (4) ▪ **Total de orações portando alto grau de transitividade:** 33 (16%)  
▪ **Total de orações portando baixo grau de transitividade:** 170 (84%)

Assim, a análise empreendida revelou que os enunciados ressoantes tendem a apresentar baixo grau de transitividade, conforme a concepção de transitividade defendida pelos autores citados.

A seguir, procuro examinar a possível correlação entre esses resultados e a manifestação da **subjetividade** no uso diário da língua.

## **Recursos lingüísticos de expressão da subjetividade nos enunciados ressoantes**

Em Thompson e Hopper (2001), aventa-se a hipótese, endossada por Saraiva (2006) com relação aos enunciados ressoantes, de que o baixo grau de transitividade dos enunciados da conversação espontânea (CE) seria um reflexo do que, enquanto falantes, estamos fazendo quando conversamos com amigos e conhecidos. Nesse contexto, não é foco principal de interesse falar objetivamente de acontecimentos e ações, mas sim apresentar a maneira de ser e de se ver o mundo. Interessa revelar sentimentos e emoções, valores e pontos-de-vista, descrever estados, avaliar pessoas, comportamentos e situações, checando as

---

<sup>5</sup> Para maior detalhamento desta análise, consulte-se Saraiva (2006).



perspectivas entre os parceiros de diálogo. Em outras palavras: o baixo grau de transitividade da CE em geral e, de um modo especial, dos enunciados ressoantes, cuja proeminência discursiva se manifesta nos mapeamentos transsentenciais de itens léxicos e padrões gramaticais, é um reflexo da **subjatividade** no uso da língua.

Assim, com base em Thompson e Hopper (2001) e Traugott (1989), dentre muitos outros autores, entende-se por **subjatividade**, neste texto, o uso que o falante faz dos recursos que as línguas naturais lhe apresentam para se manifestar enquanto “sujeito”, para manifestar suas crenças e atitudes.

Para investigar a adequação, ou não, da hipótese sugerida, foram examinados os conjuntos de enunciados em que a ressonância se fez presente num trecho de CE em português, averiguando a presença ou não de marcas lingüísticas de subjatividade em tais enunciados. O texto em questão é uma conversa entre um casal de namorados e um amigo do casal e faz parte do acervo do GREF. Consta de 626 USEs, das quais 159 (25,4%) são ressoantes.<sup>6</sup>

Identificados os casos de USEs ressoantes, procurou-se listar os recursos de que os participantes dessa interação se valeram para a expressão da subjatividade. Foram detectadas as **marcas de subjatividade** arroladas a seguir:

a) – 37 ocorrências da 1ª pessoa (do singular ou plural), expressa quer pela flexão verbal quer pelo uso de pronomes nominativo, acusativo, dativo, possessivo e pela forma “a gente” referindo-se à primeira pessoa do plural. Verifique-se o exemplo abaixo:

(5) (Os participantes estão conversando sobre a presença de formigas na casa de um deles.)

L1: **porque cê é doce né C. ...**<sup>7</sup>

L3: **não é não...**

Porque sua casa é cheia de formiga mesmo...

L1: **então porque eu sou doce..**

L3: **AH é doci:::nhô...**

b) – 35 casos de adjetivos de cunho avaliativo/subjetivo no sentido de Maingueneau (1986) (quer com função atributiva quer com função predicativa – dentre os quais se incluem os “adjetivos soltos”, de acordo com D’Araujo (2005) e um caso de SN predicativo da mesma natureza. Examinem-se, respectivamente, os exemplos (6) e (7):

---

<sup>6</sup> Cf. nota 2. Também a divisão do texto em USEs foi realizada por Beatriz da Matta, para sua dissertação de Mestrado, defendida na UFMG, em 2005.

<sup>7</sup> Para garantir o sigilo, nas transcrições apenas a primeira letra referente ao nome dos participantes do diálogo foi mantida.

- (6) (Conversa sobre comida.)  
 L3: Charuto...  
 Tem um tempão que eu não comia.  
 L1: **é ótimo né?**  
 L3: **nhm... maravilhoso...**
- (7) (O assunto é um amplificador danificado.)  
 L2: estragou MESMO?  
 L1: **não... deve ter queimado o canal...**  
 L2: **pode ter queimado o fusível...**  
 (...)  
**se queimou o fusível cara... é a maior moleza...**

c) – 24 usos de verbos plenos que descrevem situações internas (avaliativas, cognitivas, perceptuais etc.) dos participantes do discurso e um caso de verbo de ato de fala (incluído por Traugott (1989) entre os que descrevem situações subjetivas), respectivamente ilustrados em (8) e (9):

- (8) (Um locutor oferece a outro uma iguaria.)  
 L1: **quer?**  
 L2: deixa eu pegar a faca...  
 L3: **quero**  
 (...)  
 L1: **quer mesmo moela?**
- (9) (Os participantes da conversa discorrem sobre a situação de pessoas bêbadas que trocam fonemas na fala.)  
 L2: cê tá gravando essa cadeira arre E//arrastando... arrEstando?  
 L3: arre::stando... ((rindo))  
 (...)  
 L3: quando a gente bebe muito assim... ah é mais difícil né?  
 L2: **num é que a gente confunde?** ((risos))  
 L3: **a gente confunde ma::is ainda...**  
 L2: **é realmente eu confesso pra vocês que hoje eu estou confundindo o a com o e mAis do que nos dias comuns...**  
 L3: **eu confesso...** ((risos))

d) – 16 casos de uso de fragmentos epistêmicos/evidenciais/avaliativos (na acepção de Thompson (2002)) ou expressões cristalizadas (frases feitas) de cunho avaliativo, como vêm exemplificados em (10) e (11), respectivamente:

- (10) (Conversa sobre roupa.)  
 L3: Black Power é anos 70...  
 (...)  
 Calça largona de BOLso...  
**Tem que ser hightech assim... eu acho...**  
 L2: **não é high não mas é tech...**

- (11) (Conversa sobre roupa.)  
L2: mas será que combina?  
eu acho que não né?  
L3: **ah não... nada a ver...**  
L2: **nada a ver...**

e) – 14 ocorrências de advérbios que refletem apreciação subjetiva do falante, dentre os quais ganham destaque os de intensidade cuja gradação depende de avaliação desse. Observem-se os diálogos (12) e (13):

- (12) L2: **por que que seu CD estragou?**  
L1: **eu acho que o ... o... amplificador que estragou...**  
(...)  
L2: **estragou MESMO?**

- (13) L2: sabe/sabe que que ce não pode fazer numa faca?  
(...)  
isso aqui... **pra saber se ela tá afiada...**  
(...)  
L1: **essa faca tá bem desafiada né? ...**  
**Quer dizer... tá bem não amolada...**  
L3: **desafiada...** ((rindo))

f) – cinco dados com modais epistêmicos, conforme ilustrado em (7) acima e ainda no trecho abaixo sobre o mesmo assunto:

- (14) (Indagações sobre o problema com um amplificador estragado.)  
L2: **pode ter queimado o fusível...**  
L1: **o fusível...**  
**eu acho que deve ser isso...**

g) – um caso de imperativo expressando convite/sugestão:

- (15) L2: eu vou dar uma descansada... eu vou tomar um chá aqui com vocês e vou embora...  
L3: **dorme aí sô!**... ((risos))  
(...)  
L2: **não... não vou dormir não ca::ra...**

h) – 1 ocorrência de vocativo manifestando afetividade:

- (16) L1: **cê quer chá frio ou chá quente?**  
L2: **chá frio mesmo P...**  
(...)  
L3: **tem chá frio amor?**  
L1: **tem...**

Observando a distribuição das 135 ocorrências de marca de subjetividade no *corpus* analisado, ganham maior evidência o recurso do uso da 1ª pessoa, responsável por 27,4% dos casos detectados, e o uso de adjetivos (e SN predicativo) de cunho avaliativo/subjetivo, que cobre 26,7% do total. Em seguida, com 18,6% das ocorrências, vêm os casos de verbos plenos que denotam disposições ou operações de natureza interna, aí incluído o exemplo de verbo *dicendi*. Ainda: somando-se os recursos de modalização que sinalizam valor epistêmico/avaliativo, apresentados em (d) e (f), obtém-se um percentual de 15,6%. O uso de advérbios que se prestam à manifestação do ponto de vista do falante cobre 10,4% dos recursos observados. Os demais casos, pouco significativos, apresentam um percentual ínfimo: 1,3%.

Todavia, o mais relevante para os objetivos deste texto é a constatação de que, das 159 USEs ressoantes, apenas 42 (26,4%) não apresentaram alguma marca de subjetividade, descrevendo estado-de-coisas ou situação objetiva, como se verifica abaixo:

- (17) L1: **que horas é a aula?**  
L3: **nove horas...**  
L1: **nove a meio dia?**  
L2: **aula de inglês?**  
L3: **é...**

Nas demais 117 USEs (73,5%), as crenças, julgamentos, apreciações, atitudes e estados subjetivos do falante se materializaram lingüisticamente por meio dos vários recursos detectados.

É digno de nota, por fim, que em muitos dos enunciados ressoantes foi observada a concomitância de mais de uma marca de subjetividade, como pode ser ilustrado pelo exemplo (9) acima.

## **Observações finais**

A análise empreendida no presente trabalho forneceu evidência a favor da hipótese, aventada em Saraiva (2006), de que haveria motivação de natureza comunicativa para o fato gramatical observado nos enunciados ressoantes na conversação espontânea em português, ou seja, sua tendência a portarem baixo grau de transitividade.

Considerando um dos princípios caros aos vários modelos de cunho funcionalista, o princípio de que a gramática responde, em grande medida, a funções de natureza comunicativa ou cognitiva, os resultados desta pesquisa comprovaram que o baixo grau de transitividade dos enunciados ressoantes,

anteriormente detectado pelo estudo de Saraiva (2006), é reflexo do que os falantes “estão fazendo” na interação dialógica. Nos momentos em que a ressonância se instaura, os falantes estão preferencialmente ocupados em se manifestarem enquanto “sujeitos”, posicionando-se a respeito de situações, comportamentos e pessoas, expressando suas crenças e emoções. Enfim, a **subjetividade**, tal como entendida por Traugott (1989) e Thompson e Hopper (2001) se manifesta de modo mais denso e transparente, por meio das várias marcas linguísticas examinadas, nos momentos em que os locutores constroem seus enunciados ressoando os de seu(s) parceiro(s) de diálogo.

SARAIVA, M. E. F. The expression of subjectivity in resonant utterances in Portuguese. *Alfa*, São Paulo, v.52, n.1, p.157-166, 2008.

- *ABSTRACT: This paper aims at examining a possible relationship between low degree of transitivity and the expression of subjectivity in resonant utterances in Portuguese. The analysis is guided by principles from the North American Functionalism, mainly by the concepts of degree of transitivity (HOPPER; THOMPSON, 1980) and resonance (DU BOIS, 2001).*
- *KEYWORDS: Resonance; subjectivity; degrees of transitivity.*

## Referências

CHAFE, Wallace L. The deployment of consciousness in the production of a narrative. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *The pear stories: cognitive, cultural and linguistic aspects of narrative production*. Norwood: Ablex, 1980. p.9-49.

D'ARAUJO, L. C. F. O adjetivo no discurso narrativo oral do português. In: SARAIVA, M. E. F.; MARINHO, J. H. C. *Estudos da língua em uso: relações inter e intra-sentenciais*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2005.

DU BOIS, J. W. Towards a dialogic syntax. Santa Barbara: LSA, 2001. Inédito.

\_\_\_\_\_. Discourse and grammar. In: TOMASELLO, M. (Ed.). *The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure*. Mahwah: Laurence Erlbaum, 2003. v. 2.

HOPPER, P.; THOMPSON, S. Transitivity in grammar and discourse. *Language*, Washington, v.56, n.2, p.252-299, 1980.

MAINGUENEAU, D. *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris: Bordas, 1986.

MATTA, B. A. da. *Ressonâncias léxico-estruturais no discurso conversacional em português*. 297 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SARAIVA, M. E. F. Ressonância e graus de transitividade na conversação espontânea em português. *Gragoatá*, Niterói, v.21, p.191-200, 2. sem., 2006.

THOMPSON, S.; HOPPER, P. Transitivity clause structure and argument structure: evidence from conversation. In: BYBEE, J.; HOPPER, P. (Ed.). *Frequency and the emergence of linguistic structure*. Amsterdam: John Benjamins, 2001.

THOMPSON, S. 'Object complements' and conversation: towards a realistic account. *Studies in Language*, Amsterdam, v.26, n.1, p.125-163, 2002.

TRAUGOTT, E. C. On the rise of epistemic meanings in English: An example of subjectification in semantic change. *Language*, Washington, v.65, n.1, p.33-65, 1989.

Recebido em outubro de 2007

Aprovado em janeiro de 2008

# PARA UMA INTERPRETAÇÃO CONDICIONAL DE CONSTRUÇÕES TEMPORAIS DO PORTUGUÊS: CONTEXTOS DE USO

Flávia Bezerra de Menezes HIRATA-VALE<sup>1</sup>

- RESUMO: Neste trabalho, apresenta-se uma análise de construções temporais no português escrito do Brasil que podem, a depender de determinados fatores pragmáticos, semânticos e sintáticos, receber uma interpretação condicional. Além disso, é possível dizer que em certos contextos discursivos uma leitura condicional das construções temporais é favorecida. Nesses contextos, as construções temporais expressam habitualidade, e são usadas para argumentar, especificar ou restringir o significado da oração-apódose, ou ainda para mostrar o foco do falante em relação a um tempo de avaliação.
- PALAVRAS-CHAVE: Construções temporais; condicionalidade; contexto discursivo; incerteza epistêmica; eventualidade.

## Introdução

Embora sejam numerosos os trabalhos nas mais diversas línguas que atestam a possibilidade de uma leitura condicional das orações subordinadas adverbiais temporais (DANCYGIER; SWEETSER, 2000; DECLERCK; REED, 2001; VISCONTI, 2003), poucos são no português do Brasil os trabalhos que tratam da relação entre condicionais e temporais, dos quais se destacam Neves e Braga (1999) e Sousa (2003).

Neves e Braga (1999) analisam, comparativamente, a questão do grau de gramaticalização de tais construções, usando para tanto dados do português falado no Brasil. Sousa (2003) nega a existência de uma superposição semântico-pragmática entre condicionais e temporais, tendo em vista diferenças formais entre as duas construções (ordem, correlação modo-temporal, tipos de sujeito, etc). A autora assume que a única possibilidade de leitura condicional de uma temporal ocorre quando a temporal é considerada como um *circunstancial*. Em Hirata-Vale (2005) assume-se que há diferentes possibilidades teóricas de se

---

<sup>1</sup> UFSCar – Centro de Educação e Ciências Humanas – Departamento de Letras – 13565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Endereço eletrônico: flaviavale@ufscar.br

mostrar como o valor condicional pode ser realizado por meio de uma construção temporal marcada pela conjunção *quando*, e que fatores de ordem pragmática, semântica e sintática podem explicar a interpretação condicional dessas construções.

Neste trabalho, analisam-se os contextos discursivos que favorecem uma leitura condicional de construções temporais, contextos nos quais essas construções passam a codificar uma incerteza epistêmica do falante acerca do conteúdo da proposição, e não a sua certeza, como ocorre nas temporais canônicas. Assim, objetiva-se mostrar, por um lado, que essas construções temporais não mais implicam a factualidade, e, sim, a eventualidade, e, por outro, que o valor condicional passa a coexistir com o valor temporal.

## Temporalidade e condicionalidade

A relação entre orações condicionais e temporais pode ser apreendida, segundo Traugott (1985), já no desenvolvimento histórico dos conectivos condicionais, uma vez que muitos desses conectivos são formados a partir de fontes lexicais temporais. Nesse sentido, em muitas línguas os itens lexicais usados para expressar a noção temporal de *duração* (por algum tempo), ou itens como o conectivo *quando*, que são ambíguos entre os significados durativo e não-durativo, podem ser considerados como fontes lexicais para a formação de marcas de condicionalidade. Segundo Traugott (1985, p.303)

*quando* está disponível paradigmaticamente entre um conjunto de conectivos que expressam condicionalidade no inglês (i.e. os falantes têm à escolha o *se*, o *quando*, entre outros). Como membro desse conjunto, ele delinea iconicamente a condicionalidade, porque codifica a 'dadidade' e a contingência temporal do mundo possível que o ouvinte está sendo convidado a imaginar. Como membro de uma categoria maior de conectivos, *quando* serve tanto à sua antiga função como temporal, e sua função mais nova, como condicional, e então sua origem permanece relativamente transparente. Em uma situação ampliada, se o *quando* perdesse seu significado temporal, e se tornasse apenas um marcador de condicionalidade, então ele poderia tornar-se "deiconizado" e finalmente totalmente opaco (como aconteceu com o *se*)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> *when* is available paradigmatically among a set of connectives that express conditionality in English (i.e. speakers have the choice of *if*, *when* among others). As a member of this set, it diagrams conditionality iconically in that it encodes the givenness and temporal contingency of the possible world that the hearer is being asked to imagine. As a member of the larger category of connectives, *when* serves both its older function as a temporal, and its newer function as a conditional, and so its origin remains relatively transparent. At some larger state, if *when* were to lose its temporal meaning, and become a marker of conditional alone, then it would become deiconized and finally totally opaque (as has happened to *if*).



Para Traugott (1985), muitas vezes o *when* recebe uma leitura *whenever*, e, nesses casos, pode haver uma interpretação condicional, o que também ocorre se se usa o imperfeito na oração núcleo. É por essa razão que Visconti (2003) estabelece uma comparação entre dois conectivos do italiano e do inglês (*qualora* e *whenever*), e mostra como ocorre a mudança semântica do domínio temporal para o condicional. A autora considera que os valores temporal e condicional em tais conectivos têm diferentes graus de cristalização: em italiano contemporâneo, *qualora* é utilizado exclusivamente com valor condicional, enquanto em inglês encontra-se *whenever* tanto com valor condicional como com valor temporal. Essa diferença de usos decorre, segundo Visconti (2003), do fato de que os sistemas de modo e aspecto dessas línguas organizam-se de maneiras distintas, o que pode ser percebido, particularmente, em relação ao papel desempenhado pelo modo subjuntivo, que, no italiano, manifesta a modalização epistêmica, o que não ocorre em inglês.

Para Declerck (1997) e Declerck e Reed (2001), as orações temporais podem ter várias conotações não-temporais, de causa, modo, concessão e condição. Nesses casos o significado temporal coexiste com os outros significados, como nos seguintes exemplos:

- (1) As a matter of fact it wasn't a theft at all. I put down two tins of marmalade when I should have put two tins of jam. (DECLERCK, 1997, p.35)  
Na verdade não foi de modo algum um roubo. Eu listei duas latas de marmelada, quando eu deveria ter listado duas latas de geléia.
- (2) I'll stop 'nagging' you when you start doing what you've promised to do. (DECLERCK; REED, 2001, p.32)  
Eu vou parar de amolar você quando você começar a fazer o que você prometeu fazer.

que devem receber, respectivamente, segundo Declerck e Reed (2001), uma interpretação contrastiva (1a) e condicional (2a):

- (1) a) Na verdade não foi de modo algum um roubo. Eu listei duas latas de marmelada, *mas* eu deveria ter listado duas latas de geléia.
- (2) a) Eu vou parar de amolar você *se* você começar a fazer o que prometeu fazer.

Faz-se necessário avaliar, então, quais são os contextos de uso que favorecem a interpretação condicional de construções temporais, o que se faz, neste trabalho, a partir da análise de textos do português escrito do Brasil dos últimos 50 anos, das literaturas jornalística, romanesca, dramática, técnica e oratória. Os textos romanescos, dramáticos e técnicos foram coletados no Laboratório de Estudos Lexicográficos, da UNESP, câmpus de Araraquara. Os textos jornalísticos foram encontrados das edições de 1994 a 1999 do jornal *Folha de S.*

*Paulo*. Foram ainda consultados os *sites* da Academia Brasileira de Letras ([www.academia.org.br](http://www.academia.org.br)), do Senado Federal ([www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br)) e da Câmara dos Deputados ([www.camara.gov.br](http://www.camara.gov.br)), com o intuito de expandir os dados de literatura oratória<sup>3</sup>.

### **Temporais-condicionais: contextos discursivos**

Muitos fatores podem ser considerados como motivadores da interpretação condicional de construções temporais, que também se relacionam com os contextos de uso dessas construções, e aos propósitos comunicativos dos falantes. No corpus consultado para este trabalho, verifica-se que as temporais com valor condicional são usadas em contextos nos quais os falantes têm a intenção de defender um ponto de vista, como um recurso argumentativo. Na distribuição das ocorrências pelos tipos de literatura, pode-se perceber que esse tipo de construção é bastante frequente nos textos de literatura oratória:

Tabela 1: Construções temporal-condicionais e tipos literatura

	<i>Jornalística</i>	<i>Romanesca</i>	<i>Técnica</i>	<i>Dramática</i>	<i>Oratória</i>	<i>Total</i>
<i>Temporais</i>	7	8	19	21	24	79

Na literatura oratória, tanto nos discursos de presidentes, senadores e deputados como nos sermões, esse tipo de construção mostra que os falantes querem manifestar suas opiniões de uma maneira persuasiva. É preciso ressaltar que em nenhum discurso da Academia Brasileira de Letras essas construções ocorreram, o que certamente se deve ao fato de que nesses discursos não há essa intenção de persuasão, uma vez que neles encontram-se as apresentações dos novos membros da Academia, em seus discursos de posse.

Nas ocorrências seguintes, encontram-se exemplos claros desse uso argumentativo. O Presidente Fernando Henrique Cardoso, em seu discurso, fala sobre continuidade e mudança, e as vantagens e desvantagens delas decorrentes. E como se fizesse um arremate, apresenta um argumento final, de que não devemos ter medo de inovar quando os nossos interesses e valores assim indicarem:

- (3) Temos identidade e valores permanentes, que hão de continuar se expressando em nossa política externa. Continuidade significa confiabilidade no campo internacional. Mudanças de uma visão de longo prazo podem satisfazer interesses conjunturais, mas

<sup>3</sup> Após cada ocorrência, identifica-se o tipo de literatura em que ela foi encontrada: LT (técnica), LR (romanesca), LD (dramática) e LO (oratória). Nos casos de ocorrências da Literatura Jornalística, marca-se o nome do jornal, seguido do ano de publicação (FSP/ano).

não constroem o perfil de um Estado responsável. Não devemos, contudo, ter receio de inovar quando os nossos interesses e valores assim indicarem. Numa fase de transformações radicais, marcada pela redefinição das regras de convivência política e econômica entre os países, não podemos, por mero saudosismo, dar as costas aos rumos da história. Temos, sim, que estar atentos a eles para influenciar o desenho da nova ordem. (LO)

- (3) a) Não devemos, contudo, ter receio de inovar *se* os nossos interesses e valores assim indicarem.

Em (4), o pregador discorre acerca dos “males” do comunismo para os católicos e argumenta que querem promover a luta de classes, ainda quando, na aparência, estão defendendo objetivos de acordo com a doutrina da Igreja.

- (4) Primeiramente, não nos iludamos, os comunistas jamais desejam reparar injustiça alguma. Eles só querem fomentar agitação, mal-estar, oposição de classe contra classe, de maneira a obter a aversão e o ódio de uma contra outra. Ainda quando, na aparência, estão a defender objetivos inteiramente de acordo com as exigências e a doutrina da Igreja, ainda nessas ocasiões, o que de fato intentam é promover a luta de classes, o grande meio que Lenine lhe pôs nas mãos para atingirem seu fim último: o domínio do mundo e a tirania da nova classe dirigente, o partido comunista. (LO)

- (4) a) Ainda *se*, na aparência, estão a defender objetivos inteiramente de acordo com as exigências e a doutrina da Igreja, ainda nessas ocasiões, o que de fato intentam é promover a luta de classes.

Nesse caso é até possível perceber uma nuance condicional-concessiva, a partir da qual a seguinte interpretação poderia ser licenciada:

- (4) b) **Mesmo se**, na aparência, estão a defender objetivos inteiramente de acordo com as exigências e a doutrina da Igreja, ainda nessas ocasiões, o que de fato intentam é promover a luta de classes.

Uma ressalva deve ser feita em relação aos textos jornalísticos. Embora o número de dados encontrados tenha sido baixo, todas as sete construções do corpus são usadas para mostrar o ponto de vista do falante, como comprovam as ocorrências seguintes, em que os jornalistas responsáveis pelos artigos de opinião fazem suas considerações acerca dos problemas do País, e da eleição de Fernando Henrique Cardoso:

- (5) O brasileiro vem vivendo, nos últimos 10, 15 anos, uma sequência de decepções. Foi assim com a eleição de Tancredo e sua morte, com o Plano Cruzado e seu fracasso, com os vários planos estéreis que seguiram o Cruzado, com a Constituição milagrosa de 88, com a ascensão e queda de Fernando Collor de Mello. O que nos salva da depressão abissal, do nihilismo e da nulidade, é que esses momentos intensos, mas fluidos, são

intercalados por fatos concretos, documentados, arquivados, referências inquestionáveis que nos ancoram quando o vendaval parece definitivamente nos arrastar. O grande problema é quando a história oficial é revista e também os fatos começam a nos faltar. Foi o drama que corroeu, por exemplo, a fé dos comunistas a partir de 1956, quando foi iniciada a revisão do stalinismo. (FSP/95)

- (5) a) O grande problema é se a história oficial é revista e também os fatos começam a nos faltar.
- (6) Infelizmente, esta eleição não tem o dom de subitamente eliminar a fisiologia e o clientelismo da cultura política nacional. Será preciso enfrentar com rigor esses vícios. A tarefa de FHC fica ainda mais difícil quando se considera que um dos partidos que melhor encarna a imagem dessa maneira de fazer política – o PFL – faz parte do seu arco de alianças. (FSP/94)
- (6) a) A tarefa de FHC fica ainda mais difícil se se considera que um dos partidos que melhor encarna a imagem dessa maneira de fazer política – o PFL – faz parte do seu arco de alianças.

Nos textos da literatura dramática, prevalecem os usos das construções temporais que expressam a habitualidade, e por essa razão passam a ser interpretadas como condicionais (HIRATA-VALE, 2008). Visconti (2003) afirma que, nesses casos, dois conjuntos de eventualidades co-ocorrem ou co-ocorreram de maneira regular, o que se pode perceber por meio do uso de determinadas configurações aspectuais e temporais, como se vê nas ocorrências seguintes:

- (7) PM: Esse negócio de ler é mesmo pra mulher. Quando eu vejo um homem lendo um troço até me dá vontade de cuspir. Homem tem é que fazer os troços pro jornal escrever. O dia em que homem aprender a ler mulher só vai servir pra um troço mais e mulher só pra isto até é falta de respeito. Afinal a mãe da gente também é mulher. (LD)
- (7) a) PM: Esse negócio de ler é mesmo pra mulher. *Se* eu vejo um homem lendo um troço até me dá vontade de cuspir.
- (8) C: Encontrei uma moça na sala de espera do Alfredo vendendo roupinhas de bebê! Se eu soubesse, comprava um presente pro seu sobrinho!  
Ro: Imagine, dona Cândida! Muito obrigada.  
C: Olha, meu filho: as roupinhas eram bonitas, mas a moça... a moça era simplesmente linda! Dessas de homem olhar pra trás quando encontra na rua! (LD)
- (8) a) Dessas de homem olhar pra trás *se* encontra na rua!

Nessas ocorrências, os falantes usam as construções temporais para expressar a recorrência dos estados de coisas que estão codificados na oração-prótase. As construções temporais mostram uma situação – “ver um homem lendo um troço” / “encontrar uma mulher na rua” – que sempre acontece em

algumas circunstâncias, e por isso é entendida como satisfação da condicionalidade. Sendo assim, o preenchimento da situação que se expressa na oração-prótase está condicionado à situação que se prediz na oração-apódose. É mesmo possível acrescentar uma outra paráfrase, agora com o *sempre que*, conforme a análise de Visconti (2003):

(7) b) Esse negócio de ler é mesmo pra mulher. *Sempre que* eu vejo um homem lendo um troço até me dá vontade de cuspir.

(8) b) Dessas de homem olhar pra trás *sempre que* encontra na rua!

Os tempos verbais mais usados na interpretação habitual ou habitual-iterativa das construções temporal-condicionais são o presente e o imperfeito do indicativo. Esses tempos verbais favorecem o imperfectivo, uma vez que suas constituições temporais internas são ressaltadas.

Além desses usos, as construções temporais podem ser encontradas também em contextos nos quais os falantes tentam **especificar** ou **restringir** de alguma forma o significado da oração-apódose, conforme propõem Declerck e Reed (2001). Os autores chamam as construções que servem para a especificação de *case-specifying*, porque o *quando* pode ser interpretado como *em um caso em que* ou *no caso em que*, como em

(9) Política é isso, afinal: a defesa de determinados interesses, de preferência legítimos, o que, no Brasil, já seria um tremendo, formidável progresso. Mas, quando uma determinada política põe praticamente todos os interesses da sociedade organizada de um lado só, convém parar para pensar se não há nela algo de errado, talvez até de muito errado. (FSP/98)

(9) a) Mas, *se* uma determinada política põe praticamente todos os interesses da sociedade organizada de um lado só, convém parar para pensar se não há nela algo de errado, talvez até de muito errado.

(9) b) Mas, *no caso em que* uma determinada política põe praticamente todos os interesses da sociedade organizada de um lado só, convém parar para pensar se não há nela algo de errado, talvez até de muito errado.

(10) Quando o espaço disponível é pequeno, um mesmo compartimento é permanentemente redefinido em função da sessão que abriga. Os centros maiores dispõem geralmente de aposentos exclusivos para cada tipo de sessão. (LT)

(10) a) *Se* o espaço disponível é pequeno, um mesmo compartimento é permanentemente redefinido em função da sessão que abriga.

(10) b) *No caso em que* o espaço disponível é pequeno, um mesmo compartimento é permanentemente redefinido em função da sessão que abriga.

Na ocorrência (9), a oração-prótase “quando uma determinada política põe praticamente todos os interesses da sociedade organizada de um lado só” especifica o significado da oração-apódose “convém parar para pensar”. Pode-se dizer que o falante faz *X quando/se/no caso em que* ocorre uma situação específica Y. Em (10), o falante afirma que “um mesmo compartimento é permanentemente redefinido” em um determinado caso específico: quando “o espaço disponível é pequeno”.

Há um outro tipo de situação de especificação em que as construções temporais podem ser interpretadas como condicionais, a que Declerck e Reed (2001) chamam de *set-restricting*. Nesse caso, a restrição da oração-prótase se dá sobre o subconjunto expresso na oração-apódose, como se pode perceber nas seguintes ocorrências:

(11) Al: (...) E se você continuar metendo o pau no método eu falo com o doutor. Aí você vai ver a bronca que leva. Marido é prá ajudá, não é prá atrapalhar, não... E esse negócio da gente fazê força e vocês lá fora bancando o nervoso, vai acabá também, viu...  
J: Calma!... Ufa!... O médico explicô porque vocês ficam ranheta?  
Al: Explicou sim. É quando tem marido besta! (LD)

(11) a) Al: Explicou sim. É *se* tem marido besta!

(12) O pensamento constitui essa experiência. A idéia que fazemos de alguma coisa, o seu significado, está inextricavelmente ligado à maneira como a vivemos. Percebemos o mundo através de representações - conceitos sobre a ordem e a natureza das coisas. Quando são articuladas e estruturadas essas representações constituem sistemas. As religiões são alguns desses sistemas. (LT)

(12) a) *Se* são articuladas e estruturadas essas representações constituem sistemas.

Na ocorrência (11), a oração “é quando tem marido besta” restringe o conjunto de mulheres que ficam ranheta a um subconjunto, ou seja, a construção implica que as mulheres só ficam ranheta se têm maridos bestas. Na ocorrência (12), a oração “quando são articuladas e estruturadas” especifica um subconjunto a partir do conjunto de representações que constituem sistemas. Nesses tipos de especificação, a oração-prótase especifica os casos em que a oração apódose pode ser verdadeira restringindo o escopo da predicação da apódose a um subconjunto de um conjunto plural, a que a apódose faz referência ou que nela está implicado (DECLERCK; REED, 2001, p.49).

As construções temporais também podem ter uma interpretação condicional quando são usadas como **focalizadoras**. Segundo Declerck e Reed (2001), essas orações diferem das construções temporais canônicas, porque não especificam o tempo da oração principal, ou mesmo o tempo a que essa oração remete, mas

expressam o foco do falante em relação a um tempo de avaliação ou de observação, como se pode conferir nas ocorrências seguintes:

- (13) O Sr. Rodolpho Tourinho (PFL - BA) - Senadora Patrícia Saboya, além de elogiar o seu brilhante depoimento, quero lhe dizer: continue firme. Às vezes, sinto que tem havido razões de desânimo para V. Ex<sup>a</sup>, que tem tido forças para enfrentar o problema. Quando pensamos em nossos filhos e no que poderá acontecer com eles, só temos o que agradecer. (LO)
- (13) a) *Se pensamos em nossos filhos e no que poderá acontecer com eles, só temos o que agradecer.*
- (14) Mas, se há uma enorme diferença entre uma ilusão salvacionista e uma realidade que já se cumpre, seria ingênuo acreditar que a relação entre o presidente eleito e a sociedade será menos problemática, que as expectativas estarão a partir de agora acomodadas. Persiste, e é fundamental, uma forte esperança. Olhá-la de frente é o desafio e a responsabilidade maior do futuro presidente, sobretudo quando se considera que FHC conseguiu eleger-se já no primeiro turno, fato incomum para qualquer democracia que adota o regime de dois turnos. (FSP/94)
- (14) a) *Olhá-la de frente é o desafio e a responsabilidade maior do futuro presidente, sobretudo se se considera que FHC conseguiu eleger-se já no primeiro turno, fato incomum para qualquer democracia que adota o regime de dois turnos.*
- (15) Mas essa folgada liderança se mostra bem mais frágil quando se analisa um outro número revelado pela pesquisa: a intenção de voto espontânea. Nesse tipo de sondagem, em que o eleitor responde em quem votará sem receber nenhuma espécie de estímulo como a cédula eleitoral, Covas despenca para 5%, empatando com Paulo Maluf, que nem mesmo é candidato. (FSP/94)
- (15) a) *Mas essa folgada liderança se mostra bem mais frágil se se analisa um outro número revelado pela pesquisa: a intenção de voto espontânea.*

Em todas essas ocorrências, pode-se perceber que a construção temporal indica um **tempo epistêmico**, em que o falante chega a uma determinada conclusão a partir da sua avaliação sobre a situação. Na verdade, o tempo nesse tipo de construção diz respeito ao momento em que o falante chega à sua conclusão sobre os eventos que estão sendo postos em consideração.

Em (13), por exemplo, o falante conclui que é preciso agradecer no momento em que “pensamos em nossos filhos”. Essa avaliação a respeito dos filhos tem relação com a **atitude epistêmica** do falante, e não está envolvida, diretamente, com o tempo cronológico, mas com o conhecimento desse falante sobre a situação, seu tempo de julgamento.

Em (14), o falante diz que é preciso olhar de frente a relação entre o presidente e a sociedade, principalmente no momento em que se se leva em consideração que FHC conseguiu eleger-se no primeiro turno.

Em (15), a folgada liderança é considerada pelo falante como mais frágil no momento em que se faz uma análise da intenção de voto espontânea. Pode-se dizer, assim, que nessas ocorrências se especifica o momento em que o falante faz a sua avaliação acerca de uma situação.

Certamente, existe uma relação estreita entre a noção de tempo epistêmico e o uso já mencionado das construções temporais com valor condicional como um recurso argumentativo, porque o falante, ao avaliar uma situação, manifesta sua opinião, expressa seu ponto de vista acerca dessa situação. Nesse sentido, pode-se dizer que as construções temporais com valor condicional manifestam os juízos subjetivos dos falantes acerca das proposições postas em consideração.

## Conclusões

Neste trabalho, analisou-se o uso de construções temporais que têm um valor condicional. As construções temporais são usadas com valor condicional quando o falante quer restringir ou especificar uma informação que foi expressa na situação. Além disso, constatou-se um uso epistêmico das construções temporais. Nesses casos, a construção temporal não remete ao tempo em que essa construção ocorre, mas ao tempo em que o falante faz sua avaliação a respeito da situação. O falante, então, “manifesta-se” nessa construção, e disso pode decorrer uma maior subjetividade. É o que se pode perceber nos textos da literatura jornalística. Mesmo que poucas ocorrências tenham sido encontradas nesse tipo de literatura, todas elas indicam um tempo epistêmico, um fato que poderia ser considerado como característico dos textos jornalísticos de opinião, tais como os artigos que foram analisados neste trabalho.

HIRATA-VALE, F. B. M. Conditional interpretation of temporal constructions: contexts of use. *Alfa*, São Paulo, v.52, n.1, p.167-177, 2008.

- *ABSTRACT: In this paper it is presented an analysis of temporal constructions in written Brazilian Portuguese that, depending on some pragmatic, semantic and syntactic factors, may receive a conditional interpretation. It is possible to consider that in certain discursive contexts the conditional connotation is favoured. In those contexts, temporal constructions express habitual action, and are used to persuade, to specify or to restrict the meaning of the apodosis, or even to show the speaker's focus towards an evaluative time.*
- *KEYWORDS: Temporal constructions; conditionality; discursive context; epistemic uncertainty; eventuality.*



## Referências

DANCYGIER, B.; SWEETSER, E. Constructions with if, since and because: causality, epistemic stance and clause order. In: COUPER-KUHLEN, E.; KORTMANN, B. (Ed.). *Cause, concession, contrast, condition: cognitive and discourse perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2000. p.111-142.

DECLERCK, R. *When-clauses and temporal structures*. London: Routledge, 1997.

\_\_\_\_\_.; REED, S. *Conditionals: a comprehensive empirical analysis*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2001.

HIRATA-VALE, F. B. M. *A expressão da condicionalidade no português escrito do Brasil: contínuo semântico-pragmático*. 2005. 160 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

\_\_\_\_\_. Temporais-condicionais: construções preditivas. In: MAGALHÃES, J. (Org.). *Linguística: caminhos e descaminhos em perspectiva*. Uberlândia: Editora da UFU, 2008.

NEVES, M. H. M; BRAGA, M. L. Hipotaxe e gramaticalização: uma análise das construções de tempo e de condição. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v.14, 1999. Número especial. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 10 jul. 2001.

SOUSA, G. C. *Se tempo fosse condição...: um estudo das estruturas de tempo e de condição no português oral brasileiro*. 2003. 172 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2003.

TRAUGOTT, E. C. Conditional markers. In: HAIMAN, J. (Ed.). *Iconicity in syntax*. Amsterdam: John Benjamins, 1985. p.289-307.

VISCONTI, J. From temporal to conditional: Italian qualora vs. English whenever. In: JASZCZOLT, K.; TURNER, K. (Ed.). *Meaning through language contrast*. Amsterdam: John Benjamins, 2003. p.23-50.

Recebido em novembro de 2007

Aprovado em janeiro de 2008



# **SE NÃO ME ENGANO ESTÁ SE GRAMATICALIZANDO?<sup>1</sup>**

Táisa Peres de OLIVEIRA<sup>2</sup>

- RESUMO: Neste artigo analiso a oração condicional *Se não me engano*, tendo como base a teoria da gramaticalização. Assim, proponho discutir a recente premissa de que esse tipo de oração condicional vem se gramaticalizando no português do Brasil com a função de modalizador epistêmico.
- PALAVRAS-CHAVE: Oração condicional; gramaticalização, modalização epistêmica; construção de contexto-específico.

## **Introdução**

Recentemente, em um estudo sobre as orações condicionais no português (OLIVEIRA, 2004a), aponte para o fato de que as condicionais *Se não me engano* podem estar se gramaticalizando no português brasileiro. Tendo em vista essa afirmação, neste artigo analiso esse tipo de oração condicional, a fim de averiguar seu atual estatuto nessa língua. Com base em pressupostos funcionalistas, principalmente aqueles desenvolvidos pela teoria da gramaticalização, investigo as propriedades formais e funcionais desse tipo de construção. Por meio da análise realizada aqui é possível identificar algumas especificidades na configuração formal e semântica da condicional *Se não me engano* que, neste trabalho, é entendida como uma construção de contexto-específico (TRAUGOTT, 2003), com a função de modalizador epistêmico.

## **A condicional *Se não me engano***

Em Oliveira (2004a), mostrei que as orações condicionais com estrutura *Se não me engano* podem ser usadas para expressar polidez.<sup>3</sup> Defendi que esse

---

<sup>1</sup> Este trabalho é parte da dissertação de mestrado intitulada *A manifestação da polidez nas orações condicionais do português do Brasil*, defendida no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP, sob orientação da Profa. Dra. Marize Mattos Dall'Aglio-Hattner. Projeto financiado pela CAPES.

<sup>2</sup> UNESP – Grupo de Estudos em Gramática Funcional – 15054-000 – São José do Rio Preto – SP – Brasil.  
Endereço eletrônico: taisaoliveira@yahoo.com

tipo de condicional licencia uma estratégia de descomprometimento, ao permitir que o falante demonstre sua incerteza em relação ao conteúdo proposicional veiculado pela oração núcleo. É o que se vê no seguinte exemplo:

- (1) Quais as ligações? não ouvir e falar? ela não ouve, mas fala? bom, isso aí pode tem conheço um caso aqui na universidade, que é o, **se eu não me engano**, ele é o presidente do, associação ou sindicato dos surdos e mudos (DID/09/PA)

Conforme discuti nesse estudo, em casos como ilustrado em (1), o falante coloca seu enunciado sob o domínio do valor de incerteza, descomprometendo-se, dessa maneira, com a verdade dessa proposição. Esse tipo de condicional é utilizado para afastar potenciais riscos à face do falante caso seja constatada a não-verdade de seu enunciado, daí a construção do efeito de sentido da polidez.<sup>4</sup>

Ainda nesse trabalho, discuti que as orações condicionais *Se não me engano* podem ser entendidas como uma espécie de modalizador epistêmico. Tal premissa está assentada no fato de que a modalidade epistêmica é definida “como os meios lingüísticos pelos quais o falante revela seu comprometimento em relação à verdade da proposição” (DALL’AGLIO-HATTNER et al, 2001, p.109). Daí pode-se afirmar que, nos casos em que o falante utiliza a oração condicional para descomprometer-se com a verdade do conteúdo expresso pela oração núcleo, a oração condicional atua como modalizador epistêmico daquelas orações em que ocorre.<sup>5</sup>

A relação entre modalização (principalmente a epistêmica) e condicionalidade foi apontada por autores diversos, tais como Traugott (1985), Comrie (1986), Wakker (1994), Givón (1994) e Dancygier (1998). Acredito que esta relação esteja ligada principalmente ao fato de que o sentido da própria conjunção **se** evoca o valor da irrealidade, isto é, ao introduzir uma informação por meios hipotéticos o falante explicita o caráter irreal/não-verdadeiro do conteúdo por ele enunciado.<sup>6</sup>

No entanto, no caso das condicionais *Se não me engano*, o valor de incerteza que figura nessas orações não parece ser decorrente apenas do sentido atualizado

<sup>3</sup> Para uma discussão mais detalhada do tema, ver Oliveira (2004a) e Oliveira (2005a).

<sup>4</sup> Para melhor compreensão sobre o conceito de **polidez** e **face**, ver Brown e Levinson (1987), Oliveira (2004a, 2004b).

<sup>5</sup> Wakker (1994) propõe uma análise diferente para as condicionais *If I'm not mistaken* do inglês – estrutura semelhante às *Se não me engano*. Essa autora classifica esse tipo de condicional como **satélite fonte**, considerando que a condicional faz referência à fonte do conteúdo proposicional enunciado. Nesse caso, a condicional seria um tipo de modalizador evidencial. No entanto, não acredito ser esse o caso, já que pela condicional o falante não se coloca como fonte da informação enunciada, mas apenas indica sua incerteza acerca da verdade dessa informação. Ou seja, nesse caso o falante se manifesta sem se comprometer com o enunciado.

<sup>6</sup> Esse fato foi discutido entre outros por Comrie (1986) e Givón (1994). Comrie sugere que, ao conceber um enunciado hipoteticamente, o falante já expressa sua incerteza em relação à realidade/verdade desse enunciado. Givón, em um estudo sobre o modo subjuntivo e a categoria *irrealis*, afirma que as condicionais são um dos mecanismos de expressão do sub-modo epistêmico da incerteza.

pela conjunção condicional. A expressão da modalização epistêmica que se verifica nesse tipo de construção emerge da relação estabelecida entre os vários elementos que compõem essa condicional.

Como foi mencionado na introdução deste artigo, em Oliveira (2004a) afirmei que as condicionais *Se não me engano* podem estar passando por um processo de gramaticalização. Ao analisar os aspectos formais desse tipo de construção, verifiquei que essas construções realizam-se como uma espécie de expressão cristalizada, sendo possível inclusive observar algumas diferenças entre essas condicionais e condicionais comuns. No entanto, nenhum tipo de teste foi aplicado para avaliar o real estatuto dessas construções no português do Brasil, o que faço a partir deste momento, após uma breve consideração sobre a teoria da gramaticalização.

### **Uma nota sobre a gramaticalização**

Bybee (2003, p.146) afirma que “Gramaticalização é usualmente definida como o processo pelo qual um item lexical ou uma seqüência de itens se tornam um morfema gramatical, mudando sua distribuição e função no processo”.<sup>7</sup> Outros autores definem gramaticalização como sendo um processo que “[...] envolve a evolução de formas lexicais para gramaticais e de gramaticais para formas mais gramaticais ainda”<sup>8</sup> (HEINE; KUTEVA, 2002, p.377).<sup>9</sup> Uma terceira definição é oferecida por Traugott e König (1991, p.208), afirmando que a gramaticalização

[...] refere-se primariamente ao processo dinâmico, histórico, unidirecional pelo qual itens lexicais no curso do tempo adquirem um novo status como gramaticais, formas morfossintáticas e no processo passam a codificar relações que ou não eram codificadas antes ou eram codificadas diferentemente.<sup>10</sup>

Ou seja, no geral a gramaticalização é definida, grosso modo, como um processo que leva à mudança de um item lexical para um item gramatical, ou

---

7 “Grammaticalization is usually defined as the process by which a lexical item or a sequence of items becomes a grammatical morpheme, changing its distribution and function in the process.”

8 “[...] concerns the evolution from lexical to grammatical forms and from grammatical to even more grammatical forms.”

9 As definições apresentadas aqui não são consensuais. Os diversos autores que se ocupam do fenômeno conhecido como gramaticalização nem sempre concordam com o modo como definir a gramaticalização.

10 “[...] refers primarily to the dynamic, unidirectional historical process whereby lexical items in the course of time acquire a new status as grammatical, morpho-syntactic forms, and in the process come to code relations that either were not coded before or were coded differently.”

de um item gramatical para uma forma mais gramatical ainda. Em outras palavras, gramaticalização é o processo pelo qual um item lexical adquire significado gramatical. Diversos autores têm se dedicado ao estudo da gramaticalização, entre tantos que se poderia mencionar estão Heine e Traugott (1991), Lehmann (1995), Traugott (1989, 1995, 2003), Hopper e Traugott (1993), Bybee (2003).

Apesar das diferenças que se observa no modo como concebem o fenômeno, os autores afirmam que a gramaticalização é um processo gradual e lento. Em geral, os autores propõem um *cline* de mudança a partir do qual é possível avaliar a evolução do item que se tem sob exame. Um exemplo de *cline* é apresentado em seguida, extraído de Hopper e Traugott (1993, p.7):

Item de conteúdo > palavra gramatical > clítico > afixo flexional<sup>11</sup>

Cabe esclarecer que, com tantos autores e definições a respeito do que seria a gramaticalização, o *cline* de mudança apresentado não é consensual entre os diversos teóricos que se ocupam desse fenômeno. Outros autores apresentam uma visão diferente a respeito dos “estágios” pelos quais um item lexical passa quando está evoluindo para uma forma gramatical.

Ao estudar o desenvolvimento de valores epistêmicos, Traugott (1989, 1995) discute que um aspecto importante no processo da gramaticalização de itens e construções é o que a autora chama de subjetificação. De acordo com essa autora (1995, p.31), subjetificação “[...] refere-se ao processo pragmático-semântico pelo qual ‘significados se tornam altamente baseados no estado de crença/atitude subjetiva do falante em relação à proposição’”<sup>12</sup>

Traugott entende que o aumento da subjetificação pode levar à gramaticalização de um item ou de uma construção. Nesse processo, os significados de uma palavra ou expressão seguem uma tendência de mudança, que pode ser observada no seguinte contínuo formulado pela autora (TRAUGOTT, 1989, p.31):

proposicional > ((textual) > (expressivo))<sup>13</sup>

De acordo com o contínuo proposto, Traugott prevê que o aumento da subjetificação leva a evolução de valores proposicionais (associados à proposição)

---

<sup>11</sup> Content item > grammatical word > clitic > inflectional affix

<sup>12</sup> “[...] refers to a pragmatic-semantic process whereby ‘meanings become increasingly based in the speaker’s subjective belief state/attitude toward the proposition’”.

<sup>13</sup> propositional > ((textual) > (expressive))

a significados textuais (mecanismos de estruturação de texto) e desses a significados expressivos (valores associados ao ato de fala).

A respeito do papel da subjetificação no processo de gramaticalização, Traugott (1989) fala ainda de três tendências de gramaticalização:

- **Tendência I:** significados baseados na situação externa > significados baseados na situação interna (percebida/cognitiva)
- **Tendência II:** significados baseados na situação externa ou interna > significados baseados na situação textual e metalingüística
- **Tendência III:** significados tendem a se tornar altamente embasados na avaliação subjetiva (crenças/attitudes) em relação à proposição.

Traugott (1995, p.48) alega que a subjetificação não opera isoladamente no processo de gramaticalização de uma estrutura lingüística qualquer. Ao contrário, vários processos coexistem e se correlacionam na trajetória de gramaticalização de uma expressão ou palavra. Para observar essa correlação a autora postula vários contínuos, que apresento abaixo:

Função proposicional	→ função discursiva
Significado objetivo	→ significado subjetivo
Modalidade não-epistêmica	→ modalidade epistêmica
Sujeito não-sintático	→ sujeito sintático
Sujeito sintático	→ sujeito falante
Forma plena, livre	→ forma presa <sup>14</sup>

É com base nos pressupostos discutidos nesta seção que pretendo avaliar o estatuto das orações condicionais *Se não me engano* a fim de verificar se elas se encontram, de fato, em processo de gramaticalização no português do Brasil, como foi sugerido em Oliveira (2004a).

## De condição para modalização atitudinal

Uma oração condicional qualquer se caracteriza por criar um contexto hipotético dentro do qual o conteúdo/informação contido na oração principal se valida ou é considerado comunicativamente relevante. Segundo mostram

---

<sup>14</sup> Propositional function → discourse function  
Objective meaning → subjective meaning  
Non-epistemic modality → epistemic modality  
Non-syntactic subject → syntactic subject  
Syntactic subject → speaking subject  
Full, free form → bonded form

autores diversos (SWEETSER, 1990; DIK et al, 1990; DANCYGIER, 1998; HARDER, 1996; PÉREZ QUINTERO, 2002), as orações condicionais podem qualificar um estado-de-coisas, um conteúdo proposicional ou um ato de fala. É o que ilustram os casos abaixo:

- (2) Se chover vai molhar a roupa.
- (3) Se eles vierem, não irão mais viajar amanhã.
- (4) Se tiver fome tem bolo no armário.

Nos exemplos (2)-(4) tem-se, respectivamente, uma condicional qualificando um estado-de-coisas, uma proposição e um ato de fala. Em todos esses casos a oração condicional é responsável por criar um quadro de referência dentro do qual o estado-de-coisas é entendido como real, a proposição como verdadeira e o ato de fala como comunicativamente relevante.

Como já discuti neste trabalho, no caso das condicionais *Se não me engano* é possível observar outro sentido afora o sentido condicional usual. A oração *Se não me engano*, além de promover um contexto dentro do qual uma proposição deve ser considerada verdadeira – função primária que uma oração condicional realiza no nível da proposição – ela também exprime a incerteza do falante em relação à verdade dessa proposição. É o que exemplificam os seguintes casos:

- (5) então fizeram... quatro ou cinco departamentos de medicina... cirurgia... neuropsiquiatria... e **se não me engano** pediatria e puericultura... é um departamento a parte... então (DID/231/SA)
- (6) e **se eu não me engano**, ainda continua aquele mesmo processo primitivo, não é? da pessoa fazer o talho na... (D2/95/SA)
- (7) era bem grande e não sei como elas estão... foi em São Paulo... **se eu não me engano**... (DID/RJ/373)

Em exemplos como (5)-(7), a oração condicional revela a atitude do falante em relação à verdade da proposição enunciada, no caso em questão revelando sua incerteza a respeito da verdade dessa proposição. Nesses casos, é possível afirmar que a oração condicional *Se não me engano* é mais subjetiva que orações condicionais como aquelas exemplificadas em (2)-(4), já que apresenta marcas da atitude do falante que a enuncia.

A diferença observada entre o conjunto (2)-(4) e o conjunto (5)-(7) se deve ao processo de subjetificação que atua sobre o sentido veiculado pela condicional *Se não me engano*. Em uma construção condicional comum, verifica-se que a



condicional expressa hipoteticidade e coloca um enunciado (a oração principal) como dependente da condição por ela expressa. Por outro lado, na construção *Se não me engano* verifica-se a manifestação subjetiva de incerteza epistêmica, diferente do valor condicional original.

Em outras palavras, na condicional *Se não me engano*, o sentido da oração condicional vai da indicação de uma situação hipotética à indicação da atitude do falante, devido à subjetificação do sentido manifesto por ela. De fato, na condicional *Se não me engano*, o sentido condicional – ainda que presente – se torna secundário, e a atitude epistêmica do falante constitui o sentido de maior proeminência nessas construções. Essa evolução de sentidos observada na condicional *Se não me engano* pode ser mais bem compreendida pelo contínuo que proponho abaixo:

Oração condicional comum		Condicional <i>Se não me engano</i>
Significado baseado na situação interna (cognitiva)	>	Significado baseado na atitude do falante

A evolução do sentido que se observa nas condicionais *Se não me engano* segue a Tendência III formulada por Traugott (1989), segundo a qual significados tendem a se tornar cada vez mais embasados na avaliação subjetiva do falante. A esse ponto já parece claro o fato de a condicional *Se não me engano* estar passando pelo processo da subjetificação, já que além da condicionalidade ela manifesta também a atitude do falante. No entanto, subjetificação não pressupõe gramaticalização, isto é, ambos podem ocorrer independentemente um do outro. Dessa forma, resta, ainda, verificar se de fato as condicionais *Se não me engano* estariam se gramaticalizando no português do Brasil.

### ***Se não me engano* está se gramaticalizando?**

O objeto de estudo que analiso neste artigo – a expressão *Se não me engano* – certamente não configura um caso clássico de gramaticalização e muitos dos critérios apontados pelos autores para avaliar o grau de gramaticalização de um item ou expressão não se aplicam ao caso dessa condicional.

O estudo da condicional *Se não me engano* revela que não há mudança categorial, isto é, a oração condicional continua sendo uma oração adverbial. Ou seja, a condicional *Se não me engano* constitui uma oração subordinada, de valor semântico condicional, que é usada para oferecer uma condição em que a oração núcleo se valida. Tampouco é possível afirmar que a condicional perdeu seu sentido original, ou seja, não há o que os autores chamam de *bleaching* ou esvaziamento/desbotamento semântico. Pensar na abstratização de sentido é,

acredito, uma questão ainda mais complexa nesse caso, uma vez que não há como atestar que condicionalidade é menos abstrata que modalidade epistêmica. Ao contrário, há estudos que mostram que os marcadores de modalização epistêmica constituem uma das fontes para o surgimento de marcadores condicionais (TRAUGOTT, 1985), o que sugere o fato de a condicionalidade pertencer a um domínio mais abstrato que a modalidade.

No entanto, por outro lado, a condicional *Se não me engano* apresenta outros aspectos que, a princípio, parecem confirmar o fato de elas estarem se gramaticalizando. No que diz respeito aos processos que co-ocorrem com a subjetificação, a oração condicional *Se não me engano* é afetada por alguns deles.

Conforme mostrei na seção anterior, a condicional *Se não me engano* expressa um sentido altamente subjetivo, ou seja, ela manifesta a atitude do falante que a enuncia. Dessa forma, nessa construção verifica-se que o sujeito da oração não diz respeito apenas ao sujeito sintático, mas ao sujeito falante, já que a construção revela suas atitudes e crenças. Além disso, como já discuti, a oração *Se não me engano* entra no domínio da modalidade epistêmica, uma vez que a condicional realiza-se como uma estratégia por meio da qual o falante se manifesta, explicitamente, acerca da verdade de seu enunciado.

Outro aspecto bastante relevante é o fato de essas construções se realizarem como uma estrutura cristalizada, fechada, já que modificações de qualquer natureza afetam seu sentido. Na condicional *Se não me engano*, a primeira pessoa do singular é selecionada e nenhuma das outras possibilidades que figuram o paradigma de pessoa verbal é admitida sem que haja perda da expressão de modalização subjetiva. É o que mostram os seguintes exemplos:

- (8a) **Se eu não me engano** é no terceiro capítulo que ele conhece sua amada.
- (8b) **Se ele não se engana** é no terceiro capítulo que ele conhece sua amada.
- (8c) **Se você não se engana** é no terceiro capítulo que ele conhece sua amada.
- (8d) **Se nós não nos enganamos** é no terceiro capítulo que ele conhece sua amada.

Em (8b)-(8d) a oração não mais apresenta marcas de subjetividade e, dessa forma, não há expressão de modalização epistêmica. Além disso, as modificações na flexão de número-pessoa do verbo não chegam a tornar a oração agramatical para o sistema da língua portuguesa, mas causam certa estranheza. Do mesmo modo, modificações na flexão modo-temporal do verbo também parecem causar danos ao sentido de modalização epistêmica, como se vê nos seguintes casos.

(9a) **Se não me engano** ele viajou ontem para Paris.

(9b) **Se não me enganei** ele viajou ontem para Paris.

(9c) **Se não me enganarei** ele viajou ontem para Paris.

É importante ressaltar ainda que a configuração modo-temporal da condicional *Se não me engano* apresenta total independência em relação aos tempos e modos verbais usados na oração núcleo. Em uma construção condicional comum, a referência temporal da oração condicional é dependente da referência temporal da oração núcleo, ou seja, a referência temporal da condicional (de futuro ou de passado) segue, necessariamente, a referência temporal da oração núcleo.<sup>15</sup> É o que se vê nos exemplos em seguida.

(10a) \***Se recebe** o dinheiro ele **vaijou** para Paris.

(10b) \***Se recebe** o dinheiro ele **tinha viajado** para Paris.

(10c) Se **recebe** o dinheiro ele **viaja** para Paris.

(10d) Se **recebe** o dinheiro ele **viajará** para Paris.

Em (10a) e (10b), para que a construção seja gramatical no português, a condicional deveria se apresentar com tempos de referência de passado, seguindo a referência de passado contida na oração núcleo. Isso não é verdade para a condicional *Se não me engano*, que pode relacionar-se a orações núcleo com referência de futuro ou de passado sem que a construção como um todo seja considerada agramatical na língua portuguesa. É o que ilustram os seguintes exemplos:

(11a) **Se não me engano** ele **vaijou** para Paris.

(11b) **Se não me engano** ele **tinha viajado** para Paris.

(11c) **Se não me engano** ele **viaja** para Paris.

(11d) **Se não me engano** ele **viajará** para Paris.

Em (11a) e (11b), ainda que a oração núcleo se apresente, respectivamente, com o pretérito perfeito e com o perfeito composto, fazendo, portanto, referência de passado, a oração condicional segue utilizando o presente do indicativo, que, na condicional, faz referência futurística. Tal fato ocorre porque a condicional

---

<sup>15</sup> Cf. Oliveira (2005b).

*Se não me engano* não está atrelada à oração núcleo pelo sentido condicional usual, manifestando, assim, independência temporal em relação a ela.

Outro fato revelador diz respeito à flexibilidade de posição que a condicional *Se não me engano* demonstra. Conforme mostram os dados que analisei em Oliveira (2004a), a condicional *Se não me engano* ocorre preferencialmente na posição intercalada. Essa preferência pela posição medial contraria a literatura que aponta uma tendência geral para a condicional se antepor à oração núcleo e que sugere, ainda, que a intercalação da condicional é a posição menos freqüente para a condicional ocorrer.<sup>16</sup>

Por fim, é preciso mencionar o fato de que a condicional *Se não me engano* parece estar sofrendo redução de material fônico, já que, na maioria dos casos analisados em Oliveira (2004a), a condicional se realiza sem o pronome de primeira pessoa **eu**. Essa flutuação entre a realização ou não do pronome **eu** pode ser observada nas ocorrências em seguida:

- (8) O outro caminho era a Voluntários da Pátria, o nome das ruas veio inclusive de moradores, a D. Bambina era uma filha do Marquês de Olinda, **se não me engano**. Então a gente entende a nomenclatura sim porque eram, grandes propriedades, eram grandes chácaras o que havia aí né, que, foram depois abertas. (DID/RJ/133/REC)
- (9) era bem grande e não sei como elas estão... foi em São Paulo... **se eu não me engano**... (DID/RJ/373)

As questões levantadas aqui mostram que a condicional *Se não me engano* apresenta três dos aspectos sugeridos por Traugott (1995), a saber, expressão de significado subjetivo, expressão de modalização epistêmica e manifestação do sujeito falante. Além disso, a condicional em exame mostra perda de algumas propriedades de sua categoria inicial, apresentando maior liberdade de posição e independência de referência temporal. Ao mesmo tempo, o verbo *enganar* que figura na condicional demonstra restrições morfossintáticas, na medida em que alterações de pessoa e tempo não são permitidas. Tais fatos se encaixam no que os teóricos chamam de decategorização, processo que uma expressão sofre ao passar pela gramaticalização. Não deixando de mencionar, também, a redução de substância fônica. Para melhor recapitular os diversos aspectos avaliados, apresento o quadro a seguir.

---

<sup>16</sup> (Cf. FERREIRA, 1997; HIRATA, 1999; NEVES, 1999)

	Mudança de categoria	Redução de substância fônica	<i>Bleaching</i> ou esvaziamento semântico	Abstratização de sentido	Decategorização	Função discursiva	Significado subjetivo	Modalidade epistêmica	Sujeito sintático	Sujeito falante	Forma presa
<i>Se não me engano</i>	-	+	-	-	+	-	+	+	-	+	+

Quadro 1 – Traços da condicional *Se não me engano*<sup>17</sup>

O quadro acima ilustra, resumidamente, o que afirmei nas linhas anteriores. Isto é, o estudo da condicional *Se não me engano* revela que essa construção apresenta tanto traços que confirmam o fato de ela estar se gramaticalizando como aspectos que negariam tal suposto.

No entanto, antes de chegar a alguma conclusão, resta ainda uma questão para a qual gostaria de chamar atenção. Ainda que a condicional *Se não me engano* manifeste vários dos aspectos que sofre um item que passa pelo processo da gramaticalização, ela não apresenta mudança. Ou seja, não é possível identificar um estágio anterior em que a condicional *Se não me engano* seja menos subjetiva, em que o sujeito sintático e o sujeito falante não coincidam, em que ela não expresse modalização epistêmica, em que não se verifique decategorização e em que sua forma não seja fechada. Tais aspectos somente podem ser avaliados quando comparamos a condicional *Se não me engano* em relação a uma oração condicional qualquer.

Dessa forma, neste momento me parece pertinente levantar a seguinte questão: gramaticalização necessariamente implica mudança? A resposta a essa pergunta vai depender do modo como se concebe a gramaticalização. Para Traugott (2003), quando uma expressão assume uma função específica em um contexto determinado, tal expressão se gramaticaliza com essa função. É o que essa autora define como **construções de contexto-específico** (*specific-context constructions*).

É o que, acredito, ocorre com a condicional *Se não me engano*. Nesse caso, os elementos que compõem a oração condicional se gramaticalizam em uma construção de contexto-específico com função de expressão atitudinal, tornando a oração condicional em uma estrutura fechada e com maior liberdade de posição. Em outras palavras, quando a oração condicional é introduzida pela conjunção **se** combinada com o verbo **enganar** flexionado na primeira pessoa

<sup>17</sup> No quadro, “-” indica ausência do traço e “+” indica presença do traço.

do singular e no presente do indicativo, a condicional se gramaticaliza em uma expressão atitudinal. Nesse contexto específico, a oração *Se não me engano* vai de oração condicional para oração de expressão atitudinal.

## Considerações finais

As conclusões que apresento aqui de forma alguma encerram o tema. Ainda que tenha demonstrado que a condicional *Se não me engano* em determinados contextos se gramaticaliza com a função de modalizador epistêmico, resta, ainda, investigar a relação cada vez mais evidente entre modalidade e condicionalidade. É sobre esse tema que gostaria de chamar minha atenção nestas considerações finais.

A função de modalização epistêmica não é específica da condicional *Se não me engano*, embora essa estrutura seja a mais freqüente no português do Brasil. Além dessa condicional, o sentido de modalização epistêmica pode surgir em outras condicionais, tais como *Se estou lembrado* e *Se essa minha premissa é correta*. Também nesses casos, acredito, a oração condicional se gramaticaliza em uma construção de contexto-específico com função de modalizador epistêmico. Isso aponta para a questão sobre qual seria, de fato, o contexto que propicia o surgimento dessas construções. A princípio me parece correto dizer que esse contexto se formaria da condicional iniciada por **se** associada a marcas de primeira pessoa. Esse fato remonta a uma afirmação que fiz na segunda seção deste artigo, quando disse que o sentido da própria conjunção **se** evoca o valor da irrealidade. Acredito que esse sentido veiculado pela conjunção **se** é primordial para o licenciamento do tipo de modalização epistêmica que se verifica nas expressões que foram analisadas neste estudo.

A oração condicional, em si, já carrega certo sentido de modalização epistêmica, uma vez que por meio dela o falante concebe um evento como não-real e uma proposição como não-verdadeira. Ou seja, ao enunciar um período em termos hipotéticos o falante já demonstra sua incerteza em relação à realidade/verdade desse enunciado. Ao combinar essa “incerteza” com marcas de subjetividade é que, acredito, faz surgir a expressão atitudinal que se verifica em expressões como *Se não me engano* e as outras que foram mencionadas aqui.

Para finalizar, gostaria apenas de reafirmar que condicionalidade e modalidade constituem dois domínios semânticos com um ponto de sobreposição e que muito pouco foi explorado a esse respeito. O estudo que realizei aqui mostrou apenas que uma oração condicional específica pode se gramaticalizar com função de modalizador epistêmico, mas as raízes que sustentam essa possibilidade – ou seja, o lugar comum entre modalidade e condicionalidade – ainda permanecem para serem descobertas.

OLIVEIRA, T. P. Is the construction *Se não me engano* grammaticalizing? *Alfa*, São Paulo, v.52, n.1, p.179-193, 2008.

- **ABSTRACT:** *In this paper I analyze the Se não me engano (If I'm not mistaken) construction, taking into account the Theory of Grammaticalization. Through the discussion carried out here I review the recent claim that this clause is undergoing a grammaticalization process in Brazilian Portuguese as an epistemic modal.*
- **KEYWORDS:** *Conditional clause; grammaticalization; epistemic modality; specific-context constructions.*

## Referências

BROWN, P.; LEVINSON, S. C. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

BYBEE, J. Cognitive Process in grammaticalization. In: TOMASELLO, M. (Ed.). *The new psychology of language: cognitive and functional approaches to language structure*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2003. v. 2, p.145-167.

COMRIE, B. Conditionals: a typology. In: TRAUOGOTT, E. C. et al. (Ed.). *On conditionals*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p.77-99.

DALL'AGLIO-HATTNER, M. M. et al. Uma investigação funcionalista da modalidade epistêmica. In: NEVES, M. H. M. (Org.). *Descrição do português: definindo rumos de pesquisa*. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2001. p.103-143.

DANCYGIER, B. *Conditionals and predication*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. (Cambridge Studies in Linguistics).

DIK, S. C. et al. The hierarchical structure of the clause and the typology of adverbial satellites. In: NUYTS, J.; BOLKESTEIN, A. M.; VET, C. (Ed.). *Layers and levels of representation in language theory: a functional view*. Amsterdam: John Benjamins, 1990. p.25-70.

FERREIRA, A. B. F. *A variação posicional das orações condicionais: uma análise funcional-discursiva*. 1997. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1997.

GIVON, T. Irrealis and the subjunctive. *Studies in Language*, Amsterdam, v.18, p.265-337, 1994.

HARDER, P. *Functional semantics: a theory of meaning, structure and tense in English*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1996.

HEINE, B.; KUTEVA, On the evolution of grammatical forms. In: WRAY, A. (Ed.). *The Transition to Language*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p.376-397.

HEINE, B.; TRAUGOTT, E. C. *Approaches to grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins, 1991. 2 v.

HIRATA, F. B. M. *A hipotaxe adverbial condicional no português escrito contemporâneo do Brasil*. 1999. 231 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1999.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. C. *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LEHMANN, C. *Thoughts on grammaticalization*. München: Lincom Europa, 1995.

NEVES, M. H. M. As construções condicionais. In: NEVES, M. H. M. (Org.) *Gramática do português falado: novos estudos*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1999. v. 7.

OLIVEIRA, T. P. de. *A manifestação da polidez nas orações condicionais*. 2004. 135 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2004a.

\_\_\_\_\_. Polidez e linguagem: perspectivas. *Signótica*, Goiânia, v.16, n.12, p.271-288, 2004b.

\_\_\_\_\_. Condicionais, polidez e atenuação. *Alfa*, São Paulo, v.49, n.1, p.123-137, 2005a.

\_\_\_\_\_. A natureza semântica interna de construções hipotéticas no português do Brasil. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 4., Brasília, 2005. *Anais...* Brasília, ABRALIN, 2005b. p.1473-1478.

PÉREZ QUINTERO, M. J. *Adverbial subordination in English: a functionalist approach*. Amsterdam: Rodopi, 2002.

SWEETSER, E. E. *From etymology to pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. (Cambridge Studies in Linguistics, 54).

TRAUGOTT, E. C. Conditional markers. In: HAIMAN, J. (Ed.). *Iconicity in syntax*. Amsterdam: John Benjamins, 1985. p.289-307.

\_\_\_\_\_. On the rise of epistemic meanings. *Language*, v. 65, n. 1, p.31-55, 1989.

\_\_\_\_\_. Subjectification in grammaticalization. In: STEIN, D.; WRIGHT, S. (Ed.). *Subjectivity and subjectivization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. p.31-54.

\_\_\_\_\_. Constructions in grammaticalization. In: JANDA, R. D.; JOSEPH, B. D. (Ed.). *Handbook of historical linguistics*. Oxford: Blackwell, 2003. p.624-647.



TRAUGOTT, E. C.; KÖNIG, E. The semantics-pragmatics of grammaticalization revisited. In: HEINE, B.; TRAUGOTT, E. C. (Eds.). *Approaches to grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins, 1991. v. 1, p.189-218.

WAKKER, G. *Conditions and conditionals: an investigation of ancient Greek*. Amsterdam: Gieben, 1994.

Recebido em novembro de 2007

Aprovado em fevereiro de 2008



# MANIFESTAÇÕES SINTÁTICAS DO PRINCÍPIO DA ICONICIDADE NA FALA E NA ESCRITA: UMA ANÁLISE FUNCIONALISTA DA REALIZAÇÃO MORFOLÓGICA DE SNs NA FUNÇÃO SINTÁTICA DE SUJEITO E DA FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA DE ORAÇÕES<sup>1</sup>

Juliano Desiderato ANTONIO<sup>2</sup>

- RESUMO: A visão da gramática como entidade autônoma e a concepção de língua como sistema autocontido, sem interferência de fatores externos, têm sido adotadas e difundidas desde a Antigüidade Clássica até os dias atuais pela Gramática Tradicional e pelas correntes lingüísticas vinculadas ao pólo formalista. No entanto, estudos têm demonstrado que a língua pode refletir, de alguma forma, a estrutura da experiência humana. Neste trabalho, discute-se a questão da iconicidade a partir da visão funcionalista de linguagem. Para isso, efetuou-se um levantamento da relação entre grau de explicitude e realização morfológica de SNs na função de sujeito (entidade sintática) e também um levantamento da frequência de ocorrência de orações paratáticas, de orações hipotáticas, de orações encaixadas e de orações independentes em um *corpus* formado por narrativas orais, narrativas escritas, elocuções formais e trabalhos acadêmicos.
- PALAVRAS-CHAVE: Iconicidade; motivações em competição; funcionalismo.

## Considerações iniciais

A discussão a respeito da relação entre expressão e conteúdo remonta à Antigüidade Clássica, quando convencionalistas e naturalistas debatiam a respeito das motivações das palavras. Para os primeiros, tudo na língua é fruto de convenção social, ao passo que, para os últimos, há uma relação natural entre a expressão e aquilo que ela designa (NEVES, 1987; CUNHA; COSTA; CEZARIO, 2003).

Ao estabelecer os parâmetros epistemológicos que permitiriam o estabelecimento da Lingüística enquanto ciência, Ferdinand de Saussure adotou

---

<sup>1</sup> Participaram desta pesquisa os acadêmicos Aline Almeida Inhoti (PIC-UEM) e Michel Platiny Assis Navarro (PIBIC-UEM/CNPq).

<sup>2</sup> UEM – Departamento de Letras – 87020-900 – Maringá – PR – Brasil. Endereço eletrônico: jdantonio@uem.br

a posição dos convencionalistas, afirmando que o signo lingüístico é arbitrário (SAUSSURE, 1989).

Essa posição, no entanto, é questionada por alguns filósofos e pelas teorias do paradigma lingüístico funcionalista. O filósofo Charles Peirce (BUCHLER, 1940), por exemplo, discorda da idéia de total arbitrariedade do signo. Para ele, as regras convencionais são fruto da interação de princípios icônicos com princípios simbólicos.

Os funcionalistas defendem que “[...] a língua não é um mapeamento arbitrário de idéias para enunciados: razões estritamente humanas de importância e complexidade refletem-se nos traços estruturais das línguas” (CUNHA; COSTA; CEZARIO, 2003, p.34). Assim, pode-se dizer que o funcionalismo defende o princípio da iconicidade, ou seja, defende que há alguma relação entre expressão e conteúdo e que a língua pode refletir, de alguma forma, a estrutura da experiência.

Neste trabalho, realiza-se, a partir do quadro teórico-metodológico do funcionalismo, um levantamento de manifestações lingüísticas do princípio da iconicidade (relação entre grau de explicitude e realização morfológica de SNs na função de sujeito; frequência de ocorrência de orações paratáticas, de orações hipotáticas, de orações encaixadas e de orações independentes) em um *corpus* formado por narrativas orais, narrativas escritas e textos pertencentes ao domínio discursivo científico (elocuções formais – modalidade oral; trabalhos acadêmicos – modalidade escrita).

### **Considerações teóricas: o funcionalismo e o princípio da iconicidade**

Dentre os pontos comuns que caracterizam e unem as diversas correntes funcionalistas, podem ser citados, como exemplos, o pressuposto de que a função primordial da linguagem é servir de instrumento para a comunicação entre os seres humanos (BUTLER, 2003; NEVES, 1997; NICHOLS, 1984), a integração dos vários níveis de análise (inclusive os níveis semântico e pragmático, que são centrais em qualquer modelo que se declare funcionalista), além da relação entre cognição e linguagem, pois há restrições cognitivas sobre a recuperação de itens lingüísticos estruturais e, uma vez que se queira investigar a língua em sua função comunicativa, esses fatores devem ser levados em conta. Também se reconhece a importância do discurso e das relações contextuais, uma vez que a comunicação não se dá por meio de frases, mas, sim, por meio do discurso multiproposicional, organizado em estruturas conhecidas como conversação, palestra, reunião, carta formal/informal, etc. Nessas categorias, reconhece-se a importância da relação entre os textos e os contextos em que são criados e compreendidos.

Outro ponto comum para as teorias funcionalistas é o reconhecimento da competição entre motivações internas e externas, que, segundo Du Bois (1985), demonstra que a língua é um sistema adaptável. Adaptável, porque responde às pressões externas, e sistema, porque certas categorias gramaticalizadas são conservadas para serem utilizadas como formas cristalizadas, o que enfraquece a rígida distinção formalista entre sincronia e diacronia. A figura 1 (DU BOIS, 1985, p.361) representa essas motivações em competição.

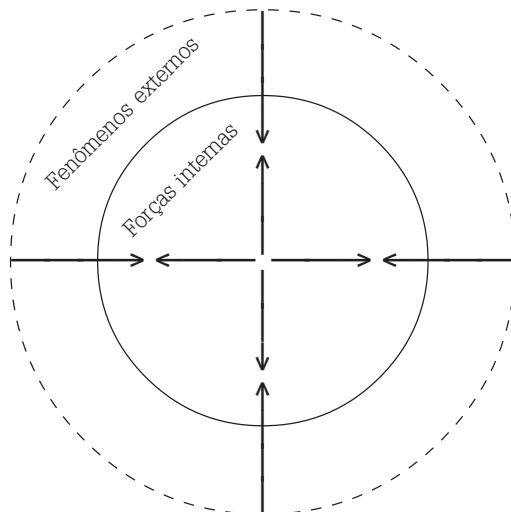


Figura 1 – Representação da competição entre motivações no sistema linguístico

Assim, reconhecer a existência de motivações externas à língua equivale a dizer que existe, sim, alguma relação de similaridade entre forma e conteúdo e que a sintaxe e a gramática não são autônomas. Também se deve considerar que “[...] os padrões não se impõem ao uso, mas, pelo contrário, os usos estabelecem padrões” (NEVES, 2003, p.34).

A visão funcionalista a respeito das motivações não é inocente a ponto de defender que a forma linguística reflete de forma direta, transparente e biunívoca (isomorfismo) princípios extragramaticais. Além disso, os funcionalistas têm consciência de que ainda não conhecem toda a lista de fatores motivadores. Para Dik,

em vez disso, uma visão não simplista da “explicação funcional” deverá levar em conta que a organização de uma língua natural é uma solução para um problema complexo, o “espaço de solução” que é circunscrito por uma série de princípios motivados funcionalmente que interagem e contra-interagem. Uma língua natural, portanto, pode ser vista como um conjunto de possíveis soluções para um problema complexo: atingir a comunicação entre os seres humanos. (1986, p.18, tradução nossa)

Butler (2003) apresenta alguns fatores de pressão sobre a língua que ajudam a dar forma às expressões linguísticas. Dentre esses fatores, é relevante para os objetivos deste trabalho o princípio da não-arbitrariedade, segundo o qual há algum grau de similaridade entre a forma e o conteúdo das expressões linguísticas. Dois dos exemplos da não-arbitrariedade citados por Butler (2003) serão investigados neste trabalho:

- a complexidade formal reflete a complexidade semântica, como os períodos nos quais predomina a hipotaxe, em que se estabelece maior número de relações lógico-semânticas;
- o grau de explicitude da expressão linguística está relacionado com o grau de previsibilidade de seu referente.

Também será investigado, neste trabalho, o subprincípio da quantidade, apresentado por Cunha, Costa e Cezario (2003). De acordo com esse subprincípio, quanto maior a quantidade de informação, maior a quantidade de forma. Esse subprincípio também prevê que a complexidade do pensamento tende a se refletir na complexidade da expressão. Assim, aquilo que é mais simples e mais previsível é expresso com menor complexidade gramatical. A previsibilidade de um tópico em uma oração, por exemplo, permite que um referente seja recuperado por elipse. Por outro lado, relações lógico-semânticas complexas tendem a ser codificadas em períodos com predominância de hipotaxe.

## **Considerações metodológicas**

O *corpus* da pesquisa foi formado por quatro gêneros de textos: elocuições formais, trabalhos acadêmicos, narrativas orais e narrativas escritas. As elocuições formais foram gravadas durante a apresentação de trabalhos de alunos do curso de graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM), com autorização prévia solicitada. Os textos acadêmicos analisados foram os trabalhos apresentados pelos graduandos em Letras em suas elocuições formais. Já as narrativas orais e as narrativas escritas foram coletadas a partir da exibição de um vídeo mudo, cuja seqüência de cenas fosse suficiente para a compreensão do enredo. Optou-se por um filme mudo para se evitar que houvesse influência das falas do narrador ou de personagens sobre a maneira como os informantes formulariam linguisticamente a história.

A quantificação dos dados referentes à combinação de orações foi feita com o apoio da ferramenta computacional Systemic Coder, versão 4.5.<sup>3</sup> O programa

---

<sup>3</sup> Disponível para *download* no *site* <http://www.wagsoft.com>.

permite ao usuário criar uma rede sistêmica hierárquica de traços lingüísticos de modo a facilitar a codificação de dados. O usuário primeiro realiza a segmentação e, em seguida, cada segmento é apresentado individualmente na tela do computador para que os traços pertinentes a ele possam ser codificados. Por último, os dados obtidos são apresentados estatisticamente.

Os tipos de orações considerados neste trabalho (paratáticas, hipotáticas e encaixadas) são baseados no modelo de Halliday (1985), que tem como base o complexo de orações – seqüência de orações estruturalmente ligadas. Uma das dimensões para a interpretação dos elementos de um complexo é o sistema tático, ou de interdependência. Nesse sistema, há dois tipos de interdependência: paratática e hipotática. No primeiro caso, a relação se estabelece entre elementos de mesmo estatuto, sem que um dependa do outro, como no exemplo 1, retirado de uma narrativa oral do *corpus*. No segundo caso, o estatuto dos elementos não é igual, ou seja, um elemento modifica o outro, sendo o modificador dependente do modificado, como no exemplo 2, encontrado em uma narrativa escrita do *corpus*. Deve-se observar que as orações hipotáticas analisadas no trabalho são apenas as do tipo hipotática adverbial.

- (1) 1 .. ouviu música,<sup>4</sup>  
2 assistiu danças,  
3 ... e andou pela praça.

- (2) Quando ele chegou na cidade, foi diretamente para um hotel.

A oração da qual uma oração hipotática depende será chamada, neste trabalho, oração-núcleo, como é o caso da oração do exemplo 2 “foi diretamente para um hotel”.

Halliday (1985) apresenta também um mecanismo chamado *integração* ou *encaixamento*. Nesse mecanismo, uma oração funciona como elemento constituinte da estrutura de outra oração, como nos exemplos 3 e 4 a seguir, retirados de narrativas orais do *corpus*. A relação da oração encaixada com uma oração externa é indireta, pois o grupo que forma com a oração principal funciona como intermediário nessa relação. Assim, uma oração encaixada não estabelece relações táticas (de interdependência) com outras orações.

- (3) .. mas logo desvenda .. que a cidade é muito triste,

- (4) comprou um jornal ... de um garoto que estava na esquina,

---

<sup>4</sup> Nos exemplos retirados de textos orais, utilizou-se uma convenção baseada nas normas do projeto NURC (PRETI, 1993, p.11-12) com algumas adaptações fundamentadas em Chafe (1985): pontos no início ou no meio da unidade indicam pausa (quanto maior o número de pontos, mais longa a pausa); ponto no final da unidade indica entonação descendente (final de frase); vírgula no final da unidade indica entonação ascendente ou estável (continuação).

A oração à qual uma oração encaixada se integra será chamada, neste trabalho, oração-matriz. Podem ser citadas como exemplo de oração-matriz as orações dos exemplos 3 e 4 “.. mas logo desvenda” e “comprou um jornal ... de um garoto”.

Neste trabalho, além das orações paratáticas, hipotáticas e encaixadas, serão consideradas também as orações independentes. Embora se reconheça que não existem orações independentes do contexto em que estão inseridas, este rótulo está sendo utilizado para as orações que não fazem parte de um complexo oracional, ou seja, orações que ocorrem mais “soltas” no texto por não estarem ligadas a uma cadeia de orações, como no exemplo 5 a seguir, encontrado em uma narrativa oral do *corpus*.

- (5) 1 Nesse:: .. nesse pequeno filme,  
2 .. passou uma história .. de um:: rapaz ..

No que diz respeito à determinação do estatuto informacional dos conceitos, utilizou-se o modelo de Prince (1981), no qual a definição do estatuto informacional das entidades do discurso é feita textualmente, ou seja, um elemento será considerado novo quando for mencionado pela primeira vez no texto; será considerado evocado quando for retomado, e, inferível quando fizer parte de um modelo cognitivo como um *frame* ou um esquema.

## **Análise dos dados**

### ***Identidade do sujeito e manifestação morfológica***

Nesta seção do trabalho, serão apresentados os resultados relativos à relação entre a identidade do sujeito e a manifestação morfológica do sujeito. Primeiramente, serão analisadas a manutenção de um mesmo sujeito em uma cadeia de orações paratáticas e a mudança de sujeito em uma cadeia de orações paratáticas. Em seguida, analisar-se-á a identidade de sujeito entre oração-núcleo e oração hipotática. A análise levará em conta o gênero do texto (narrativa, elocução formal e trabalho acadêmico) e modalidade língua (oral e escrita).

### ***Orações paratáticas***

A observação dos dados apresentados nos quadros 1 e 2 permite a comparação do tipo de manifestação morfológica do sujeito de orações paratáticas em narrativas orais, em narrativas escritas, em elocuições formais e em trabalhos acadêmicos.



			mesmo sujeito		sujeito diferente		primeira menção	
			N/total	%	N/total	%	N/total	%
Ensino Superior	Oral	lexical	11/359	3%	50/121	41%	22/25	88%
		pronominal	83/359	23%	64/121	53%	2/25	8%
		elíptico	265/359	74%	6/121	5%	1/25	4%
		oracional	-	-	1/121	1%	-	-
	Escrita	lexical	17/238	7%	47/93	51%	22/24	92%
		pronominal	30/238	13%	40/93	43%	1/24	4%
		elíptico	191/238	80%	5/93	5%	1/24	4%
		oracional	-	-	1/93	1%	-	-

Quadro 1 - Identidade de sujeito vs. tipo de sujeito quanto à manifestação morfológica nas orações paratáticas - NARRATIVAS

			mesmo sujeito		sujeito diferente		primeira menção	
			N/total	%	N/total	%	N/total	%
Ensino Superior	Elocuções Formais	lexical	12/301	4%	86/95	91%	35/35	100%
		pronominal	220/301	73%	8/95	8%	-	-
		elíptico	69/301	23%	1/95	1%	-	-
		oracional	-	-	-	-	-	-
	Trabalhos Acadêmicos	lexical	13/257	5%	316/343	92%	7/8	88%
		pronominal	50/257	19%	3/343	1%	-	-
		elíptico	194/257	75%	5/343	1%	1/8	13%
		oracional	-	-	19/343	6%	-	-

Quadro 2 - Identidade de sujeito vs. tipo de sujeito quanto à manifestação morfológica nas orações paratáticas – ELOCUÇÕES FORMAIS E TRABALHOS ACADÊMICOS

Em primeiro lugar, observa-se que, em se tratando da manutenção do mesmo sujeito em uma cadeia, tanto nas narrativas quanto nas elocuições formais e nos trabalhos acadêmicos, há uma frequência muito baixa de ocorrência de SNs lexicais (de 3% a 7%). Isso se explica pelo subprincípio da quantidade, segundo o qual aquilo que é mais simples e mais previsível é expresso com menor complexidade gramatical. Pode-se depreender disso que o contrário também é verdadeiro, ou seja, aquilo que não é previsível (informação nova) é expresso com maior quantidade de material lingüístico, isto é, por meio lexical (CUNHA; COSTA; CEZARIO, 2003) e não por meio pronominal ou por meio de elipse. O princípio da não-arbitrariedade (BUTLER, 2003) também reforça esse argumento, uma vez que, de acordo com esse princípio, o grau de explicitude da expressão lingüística está relacionado com o grau de previsibilidade de seu referente. Dessa forma, justifica-se a preferência dos informantes pelos SNs pronominais e pelos SNs elípticos para a manutenção de um mesmo sujeito em uma cadeia de orações subseqüentes, como pode ser observado nos exemplos 6 e 7 a seguir, retirados de elocuições formais do *corpus*.

- (6) 1 .... bom ... a fala .. como nós vemos,  
2 .. ela apresenta algumas variações,  
3 .. que:: pode ser HISTÓRICA,  
4 .. ou seja .. éh:: nós .. éh analisarmos um falante de hoje com um de dez anos atrás,  
5 .. ela pode ser .. SOCIAL,  
6 .. em detrimento:: .. ah:: .. o sexo a escolaridade etc,  
7 .. ela poder GEOGRÁFICA,  
8 .. em relação ao lugar onde a pessoa mora,  
9.. determinadas regiões as falas são diferentes,  
10 .. e ela pode ser ESTILÍSTICA,  
11 .. que:: .. seria .. o estilo formal e informal de uma pessoa .. falar da maneira que ela fala.

Observa-se, no exemplo 6, que o tópico “variações” é introduzido na unidade 2 como objeto do verbo “apresentar”. Na unidade 3, esse tópico é sujeito da oração e retomado pelo pronome relativo “que”. Nas unidades 5, 7 e 10, é retomado por meio do pronome pessoal “ela”.

- (7) 1 ... e como metodologia .. nós coletamos .. éh .. dados sobre a teoria do dialeto caipira  
2 .. sob a ótica da lingüística,  
3 .. nós entrevistamos .. um falante do dialeto caipira,  
4 .. analisamos a música moda da pinga,  
5 .. e .. por fim construímos o artigo.

No exemplo 7, o sujeito que aparece nas duas primeiras unidades na forma pronominal “nós” é retomado nas unidades 3 e 4 por meio de elipse.

Ainda um dado interessante observado nos quadros 1 e 2 é o fato de que os informantes utilizam com maior frequência, na manutenção do sujeito de uma cadeia de orações paratáticas, SNs elípticos nas narrativas orais (74%), nas narrativas escritas (80%) e nos trabalhos acadêmicos (75%). Nas elocuções formais, a maior frequência de ocorrência é de SNs pronominais (73%). A explicação para isso está relacionada às condições de produção dos textos. Como se tratava da apresentação oral de um trabalho científico perante uma platéia, os informantes constantemente relatavam suas descobertas, suas opções teórico-metodológicas por meio de processos verbais cujo sujeito era o pronome “nós” ou a expressão “a gente”. Das 220 ocorrências de SNs pronominais na manutenção de um mesmo sujeito em uma cadeia de orações paratáticas, 116 tinham como sujeito “nós” ou “a gente”.

A mudança de sujeito em uma cadeia de orações paratáticas, por sua vez, apresenta diferenças entre as narrativas e as elocuções formais e os trabalhos acadêmicos. Nas narrativas, os informantes utilizam preferencialmente SNs lexicais e SNs pronominais para essa finalidade. Na modalidade oral, 41% das ocorrências são de SNs lexicais e 53% das ocorrências são de SNs pronominais,

ao passo que, na escrita, 51% das ocorrências são de SNs lexicais e 43% das ocorrências são de SNs pronominais. A frequência de SNs elípticos utilizados na mudança de sujeito em uma cadeia de orações paratáticas é de apenas 5% tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita. Embora a frequência seja baixa, deve-se ressaltar que o interlocutor do texto pode perceber a mudança de sujeito em uma seqüência de orações paratáticas desde que as desinências número-pessoais das orações em que há mudança de sujeito sejam diferentes, como no exemplo 8 a seguir, encontrado em uma narrativa oral do *corpus*.

- (8) 1 ... ele a rapta pela janela do quarto,  
2 e saem voando felizes pela cidade,

Na unidade 1, os pronomes “ele” e “a” indicam a existência de um personagem do sexo masculino e de um personagem do sexo feminino. Na oração seguinte da cadeia, o sujeito é elíptico e a mudança de sujeito é marcada pela desinência número-pessoal do verbo “sair”, que indica terceira pessoal do plural, remetendo aos dois personagens mencionados na unidade 1. Como essa informação já é conhecida pelo interlocutor, o falante pode “empacotá-la” dessa forma, ou seja, pode remeter a esses dois personagens por meio de elipse e marcar essa referência por meio da desinência número-pessoal do verbo.

Nas elocuições formais e nos trabalhos acadêmicos, a grande maioria das mudanças de sujeito em uma cadeia de orações paratáticas é realizada por meio de SNs lexicais (91% na modalidade oral – elocuições formais e 92% na modalidade escrita – trabalhos acadêmicos). A explicação para isso talvez esteja relacionada à classe semântica dos referentes. No filme utilizado para obtenção das narrativas do *corpus*, há predominância de personagens humanos de ambos os sexos e há poucos elementos inanimados. Isso favorece a mudança para um sujeito cujo referente é masculino por meio do pronome “ele”, assim como a mudança para um sujeito do sexo feminino por meio do pronome “ela”. É o que pode ser observado no exemplo 9 a seguir, retirado de uma narrativa oral do *corpus*.

- (9) 1 ... foi quando ele encontrou ... com uma moça que estava caminhando também.  
2 ... parou na frente dela,  
3 ... flertou-a,  
4 ... e ela também fez o mesmo.

Na primeira unidade do exemplo, o sujeito é codificado morfologicamente por meio do pronome “ele”. Nas unidades 2 e 3, esse sujeito é retomado por elipse. Na unidade 4, a mudança de sujeito é marcada pelo pronome “ela”.

Ao contrário do que geralmente ocorre nas narrativas do *corpus*, nas elocuições formais e nos trabalhos acadêmicos, os informantes abordam temas

abstratos como, por exemplo, *preconceito lingüístico*, *problemas de letramento*, *incorporação de novas palavras ao léxico do português* etc., favorecendo a ocorrência mais alta de SNs lexicais, como pode ser observado no exemplo 5, encontrado em um trabalho acadêmico do *corpus*.

(10) [...] e, cada grupo se caracteriza por experiências sociais diversas e essas diferenças vão refletir-se na forma de cada um deles se expressar.

A primeira oração do exemplo 10 tem como sujeito o SN lexical “cada grupo”. A oração seguinte da cadeia, por sua vez, tem como sujeito o SN lexical “essas diferenças”.

Por fim, a primeira menção de um sujeito é feita primordialmente por meio de SN lexical. Se a informação é desconhecida do interlocutor, o melhor meio para introduzi-la no texto é por meio de uma entidade lexical, o que justifica a frequência de ocorrência, que vai de 88% a 100%. Novamente, recorre-se ao princípio da não-arbitrariedade (BUTLER, 2003) para que esses dados possam ser explicados. Se o grau de explicitude da expressão lingüística está relacionado com o grau de previsibilidade de seu referente, pode-se afirmar que a introdução de informação nova, que é pouco previsível, deve ser feita da maneira mais explícita possível para que o interlocutor possa interpretá-la, e a maneira mais explícita de se fazer isso é por meio de um SN lexical.

### Orações hipotáticas

Por meio dos quadros 3 e 4, pode-se comparar o tipo de manifestação morfológica do sujeito de orações hipotáticas em narrativas, em elocuições formais e em trabalhos acadêmicos, nas modalidades de língua oral e escrita.

			mesmo sujeito		sujeito diferente		primeira menção	
			N/total	%	N/total	%	N/total	%
Ensino Superior	Oral	lexical	11/359	3%	50/121	41%	22/25	88%
		pronominal	83/359	23%	64/121	53%	2/25	8%
		elíptico	265/359	74%	6/121	5%	1/25	4%
		oracional	-	-	1/121	1%	-	-
	Escrita	lexical	17/238	7%	47/93	51%	22/24	92%
		pronominal	30/238	13%	40/93	43%	1/24	4%
		elíptico	191/238	80%	5/93	5%	1/24	4%
		oracional	-	-	1/1118	1%	-	-

Quadro 3 - Identidade de sujeito vs. tipo de sujeito quanto à manifestação morfológica nas orações hipotáticas – NARRATIVAS

			mesmo sujeito		sujeito diferente		primeira menção	
			N/total	%	N/total	%	N/total	%
Ensino Superior	Elocuções Formais	lexical	2/80	3%	31/53	58%	-	-
		pronominal	41/80	51%	16/53	30%	-	-
		elíptico	37/80	46%	5/53	9%	-	-
		oracional	-	-	1/53	2%	-	-
	Trabalhos Acadêmicos	lexical	5/146	3%	76/88	86%	-	-
		pronominal	17/146	12%	-	-	-	-
		elíptico	124/146	85%	4/88	5%	-	-
	oracional	-	-	6/88	7%	-	-	

Quadro 4 - Identidade de sujeito vs. tipo de sujeito quanto à manifestação morfológica nas orações hipotáticas – ELOCUÇÕES FORMAIS E TRABALHOS ACADÊMICOS

Primeiramente, observa-se uma baixa frequência de ocorrência de SNs lexicais na função de sujeito quando a oração hipotática adverbial tem o mesmo sujeito da oração-núcleo. Essa frequência vai de 3% a 7%. Novamente, retomase o subprincípio da quantidade, segundo o qual aquilo que é mais simples e mais previsível é expresso com menor complexidade gramatical, o que explica a maior frequência de SNs pronominais e SNs elípticos quando a oração hipotática adverbial e a oração-núcleo têm o mesmo sujeito, como nos exemplos 11 e 12 a seguir, encontrados em elocuções formais.

(11) 1 .. esse projeto desconsidera a questão de que existem indígenas,  
2 .. já que ele diz que a língua brasileira é homogênea,

(12) .. verificar se a pronúncia padrão é:: da língua inglesa continua quando é transferida para um falante de língua portuguesa.

No exemplo 11, o tópico “esse projeto”, que funciona como sujeito da unidade 1, é retomado na unidade 2 por meio do pronome “ele”, uma vez que é tratado como informação velha pelo falante. O mesmo ocorre no exemplo 12, em que o tópico “pronúncia padrão da língua inglesa” da oração-núcleo é retomado na oração hipotática adverbial temporal por meio de elipse.

Assim como acontece na manutenção de um mesmo sujeito em uma cadeia de orações paratáticas, os informantes utilizam com maior frequência, quando se mantém o mesmo sujeito na oração-núcleo e na oração hipotática, SNs elípticos nas narrativas orais (74%), nas narrativas escritas (80%) e nos trabalhos acadêmicos (85%). Nas elocuções formais, a maior frequência de ocorrência é de SNs pronominais (51%). Novamente, recorre-se às condições de produção dos textos para a explicação desse fato. As referências feitas pelos informantes às suas descobertas, opções teórico-metodológicas etc. eram feitas por meio de processos verbais cujo sujeito era o pronome “nós” ou a expressão “a gente”.

Das 41 ocorrências de SNs pronominais quando há identidade entre sujeito da oração-núcleo e sujeito da oração hipotática, 13 têm como sujeito “nós” ou “a gente”.

Quando o sujeito da oração hipotática adverbial é diferente do sujeito da oração-núcleo, observa-se que, nas narrativas, os SNs pronominais são muito utilizados como sujeito da oração hipotática. Nas narrativas orais, a frequência é de 53% e, nas narrativas escritas, a frequência é de 43%. Por outro lado, nas elocuições formais e nos trabalhos acadêmicos, predominam os SNs lexicais como sujeito da oração hipotática quando o sujeito da oração-núcleo é diferente. A frequência é de 58% nas elocuições formais e de 86% nos trabalhos acadêmicos. Novamente, recorre-se à classe semântica dos referentes para a explicação desses dados. Nas narrativas, predominam os personagens humanos. Assim, a referência a esses personagens pode ser feita facilmente por meio de pronomes pessoais e esse parece ser um recurso bastante utilizado pelos informantes que participaram da pesquisa quando o sujeito da oração adverbial é diferente do sujeito da oração-núcleo, como é o caso do exemplo 9, em que o sujeito da oração-núcleo é “ele” (unidades 1-3), e o sujeito da oração hipotática é “eles” (unidade 4). Nas elocuições formais, por sua vez, o tratamento de temas abstratos parece não favorecer o uso desse tipo de recurso.

- (13) 1 ... aí .. ele pegou,  
 2 ... e::,  
 3 ... pegou e foi buscar ela,  
 4 .. pra eles fugir.

### **Combinação de orações**

A análise do quadro 5 fornece um panorama da distribuição da frequência de ocorrência de cada tipo de oração no *corpus*.

	Independente		Paratática		Hipotática		Encaixada	
	N/total	%	N/total	%	N/total	%	N/total	%
Narrativa oral	24/736	3,3	505/736	68,6	107/736	14,5	100/736	13,6
Narrativa escrita	13/560	2,3	355/560	63,4	103/560	18,4	89/560	15,9
Elocução formal	145/861	16,8	431/861	50,1	139/861	16,1	146/861	17
Trabalho acadêmico	0/1192	-	608/1192	51	245/1192	20,5	339/1192	28,5

Quadro 5 – Distribuição da frequência de ocorrência de cada tipo de oração no *corpus*

Primeiramente, deve-se observar que as orações independentes são as que têm a frequência de ocorrência mais baixa no *corpus*. Nas narrativas, a frequência é de 3,3% na modalidade oral e de 2,3% na modalidade escrita. Nas elocuições

formais, a ocorrência é de 16,8%, ao passo que, no trabalho acadêmico, não há nenhuma ocorrência.

A explicação para esses dados está relacionada às condições de produção de cada gênero de texto e das modalidades oral e escrita da língua, em especial no que diz respeito ao planejamento dos enunciados (OCHS, 1979). Quando produziram as narrativas, os informantes haviam assistido a um filme que serviria de roteiro para a elaboração dos textos. Como o falante já tem uma visão global do texto que irá produzir, pode dedicar mais tempo a uma maior elaboração tática e lógico-semântica de seus enunciados. Assim, orações que ocorrem fora de um complexo oracional tendem a ocorrer com frequência mais baixa. Observe-se novamente o exemplo 5, reproduzido a seguir:

- (5) 1 Nesse:: .. nesse pequeno filme,  
2 .. passou uma história .. de um:: rapaz ..

No momento da produção das elocuições formais, embora os falantes tivessem delimitado tópicos que seriam desenvolvidos em suas falas, não tinham um “roteiro” a ser seguido como no caso das narrativas. Isso quer dizer que os falantes precisavam de mais tempo para planejar seus enunciados. Pode-se supor, portanto, que o planejamento simultâneo com a produção do enunciado favoreceu uma frequência mais alta de orações que ocorrem “soltas” no texto.

Por outro lado, sabe-se que o gênero trabalho acadêmico é um dos que exige maior adequação formal à língua padrão escrita. Além disso, o texto escrito pode ser planejado “globalmente”, tem-se uma visão do texto como um todo, e também pode ser “editado”, isto é, não aparecem no texto escrito as marcas de sua elaboração (CHAFE, 1985). Dessa forma, o produtor do trabalho acadêmico escrito tem não apenas a possibilidade como também a obrigação de produzir um texto completamente coeso e com encadeamento formal adequado aos padrões exigidos para esse gênero de texto, o que explica a não ocorrência de orações independentes, que ocorrem “soltas” em um texto.

As orações paratáticas são as que apresentam frequência de ocorrência mais alta no *corpus*. Nas narrativas orais, a frequência é um pouco mais alta (68,6%) do que nas narrativas escritas (63,4%). Nos textos do domínio discursivo científico, a frequência de ocorrência das orações paratáticas é mais baixa, 50,1% nas elocuições formais e 51% nos trabalhos acadêmicos. Tal resultado pode ser explicado pela natureza dos textos analisados no *corpus*. As narrativas tratam de ações e eventos que se sucedem no tempo, o que favorece a parataxe, como no exemplo a seguir, retirado de uma narrativa oral.

- (14) 1 .. empurra .. o pai da garota,  
2 .. derruba ela/ele no chão,  
3 ... e sai correndo pra fora,

Por outro lado, a argumentação no trabalho acadêmico exige o uso de mecanismos lingüísticos que codifiquem as relações lógico-semânticas que o falante deseja expressar. Embora as relações lógico-semânticas possam ser encontradas em qualquer tipo de texto, é no trabalho acadêmico, argumentativo por natureza, que elas ocorrem com maior freqüência, o que pode ser usado para explicar a alta freqüência de orações hipotáticas (20,5%) nos trabalhos acadêmicos.

No que diz respeito à hipotaxe, é interessante observar que a freqüência de ocorrência desse mecanismo tático é sempre mais alta na modalidade escrita do que na modalidade oral. Nas elocuições formais, a freqüência das orações hipotáticas é 4,4% mais baixa do que nos trabalhos acadêmicos escritos. Nas narrativas, a diferença na freqüência das orações hipotáticas entre as modalidades oral e escrita é 3,9%. Novamente, recorre-se às diferenças no processo de produção da fala e da escrita para a explicação desses dados. Na fala, a produção é concomitante com o planejamento, dificultando o uso de estruturas táticas mais complexas que envolvam maior elaboração. Por outro lado, quem escreve dispõe de mais tempo para procurar os meios lingüísticos mais adequados para expressar as relações que deseja. Esses dados servem de argumento a favor do princípio da não-arbitrariedade, segundo o qual a complexidade formal reflete a complexidade semântica, como os períodos nos quais predomina a hipotaxe, em que se estabelece maior número de relações lógico-semânticas (BUTLER, 2003). Pode-se mencionar também o subprincípio da quantidade, citado por Cunha, Costa e Cezario (2003), segundo o qual a complexidade do pensamento tende a se refletir na complexidade da expressão. O quadro 6 também fornece subsídio a favor desse argumento.

	Paratática		Hipotática		Encaixada		Independente	
	N/total de orações-núcleo em cada conjunto de textos	%	N/total de orações-núcleo em cada conjunto de textos	%	N/total de orações-núcleo em cada conjunto de textos	%	N/total de orações-núcleo em cada conjunto de textos	%
Narrativa oral	97/107	90,7	2/107	1,9	7/107	6,5	1/107	0,9
Narrativa escrita	93/103	90,3	4/103	3,9	5/103	4,9	1/103	1
Elocução formal	86/139	61,9	12/139	8,6	12/139	8,6	29/139	20,9
Trabalho acadêmico	155/245	63,3	53/245	21,6	32/245	13	5/245	2,1

Quadro 6 – Tipos de oração-núcleo



O complexo oracional no qual uma oração hipotática se encontra pode ser mais complexo ou menos complexo estruturalmente, de acordo com o tipo de oração-núcleo ao qual a oração hipotática está ligada. Quando uma oração hipotática se liga a uma oração-núcleo hipotática ou a uma oração-núcleo encaixada, pode-se encontrar um complexo oracional que se resolve em uma série de combinações entre orações de níveis diferentes, uma vez que orações-núcleo desses dois tipos já estão ligadas a outras orações, ou seja, estabelece-se uma hierarquia de diversos níveis entre as orações que se combinam. Por outro lado, quando uma oração hipotática se liga a uma oração-núcleo independente ou a uma oração-núcleo paratática, o complexo oracional é mais simples estruturalmente, uma vez que orações-núcleo desses dois tipos não estarão ligadas com orações de outros níveis. Em outras palavras, pode-se dizer que, no interior dos complexos oracionais em que ocorrem orações hipotáticas, há uma maior complexidade estrutural na combinação entre orações.

Pode-se observar, no quadro 6, que a frequência de ocorrência das orações-núcleo hipotáticas é mais alta na escrita (3,9% nas narrativas escritas; 21,6% nos trabalhos acadêmicos) do que na fala (1,9% nas narrativas orais; 8,6% nas elocuções formais). Em relação às orações-núcleo encaixadas, a frequência de ocorrência dessas orações é muito baixa nas narrativas (apenas 7 ocorrências na modalidade oral e 5 ocorrências na modalidade escrita), não possibilitando uma boa distribuição dos dados. Por outro lado, nos textos do domínio discursivo científico, a distribuição dos dados é satisfatória e observa-se também uma maior frequência de orações-núcleo encaixadas na modalidade escrita (trabalhos acadêmicos: 13%) do que na modalidade oral (elocuções formais: 8,6%). Isso pode ser explicado pelo fato de a escrita permitir que se focalize uma maior quantidade de informação de cada vez (CHAFE, 1985; 1992), possibilitando a construção de complexos oracionais mais complexos estruturalmente, como pode ser observado nos exemplos a seguir, retirados de trabalhos acadêmicos.

- (15) Assim, o caipira é definido como um homem rústico, pois, apesar de a expansão capitalista ocorrer também no meio rural, a cultura caipira sobrevive bravamente.
- (16) É exatamente isso que acontece com o dialeto caipira que, por ser uma variedade usada por trabalhadores rurais, por pessoas que vivem nestas regiões, geralmente, distantes das regiões urbanas, (...) é constantemente estigmatizado, considerado como uma corrupção da língua.

No exemplo 15, encontra-se uma oração hipotática adverbial concessiva (“...apesar de a expansão capitalista ocorrer ...”) intercalada em uma oração hipotática adverbial causal (“...pois a cultura caipira sobrevive...”) que funciona como sua oração-núcleo. No exemplo 16, a oração adverbial causal (“por ser uma variedade...”) está intercalada em sua oração-núcleo, que é a oração encaixada “...o dialeto caipira que...”.

Voltando-se ao quadro 5, observa-se que a frequência de ocorrência das orações encaixadas também é maior na modalidade escrita (narrativas orais: 15,9%; trabalhos acadêmicos: 28,5%) do que na modalidade oral (narrativas orais: 13,6%; elocuções formais: 17%). Como as orações encaixadas funcionam como constituinte de uma outra oração, tornando sua estrutura mais complexa, novamente é nossa hipótese que, na modalidade oral, devido ao fato de se poder focalizar menor quantidade de informação de cada vez (CHAFE, 1985; 1992), os falantes utilizam com maior frequência orações que se envolvem em relações táticas mais simples, como as orações independentes e as orações paratáticas. Por isso, na escrita, em que há mais tempo para o planejamento e para o “empacotamento” da informação (CHAFE, 1985; 1992), a frequência de orações encaixadas é mais alta.

Assim como acontece com as orações hipotáticas adverbiais, os complexos oracionais em que se encontram as orações encaixadas também podem ser mais complexos ou menos complexos estruturalmente, de acordo com o tipo de oração-matriz à qual elas estão ligadas. Quando uma oração encaixada se liga a uma oração-matriz independente ou a uma oração-matriz paratática, o complexo oracional no qual se encontra se torna mais simples do que quando se liga a uma oração-matriz hipotática ou a uma oração-matriz encaixada, uma vez que estas duas últimas já estão ligadas a outras orações, estabelecendo relações hierárquicas entre as orações, como pode ser observado no exemplo a seguir, retirado de um trabalho acadêmico.

(17) [...] o enfoque deste trabalho é apresentar a variação da fala que ocorre no português brasileiro, que se diferencia em cada região do país.

	Paratática		Hipotática		Encaixada		Independente	
	N/total de orações-matriz em cada conjunto de textos	%	N/total de orações-matriz em cada conjunto de textos	%	N/total de orações-matriz em cada conjunto de textos	%	N/total de orações-matriz em cada conjunto de textos	%
Narrativa oral	72/100	72	13/100	13	7/100	7	8/100	8
Narrativa escrita	58/89	65,2	9/89	10,1	15/89	16,9	7/89	7,9
Elocução formal	84/146	57,5	12/146	8,2	27/146	18,5	23/146	15,8
Trabalho acadêmico	235/339	69,3	53/339	15,7	51/339	15	-	-

Quadro 7 – Tipos de oração-matriz

Como pode ser observado no quadro 7, a frequência de orações-matriz hipotáticas somada à frequência de orações-matriz encaixadas é mais alta nos textos escritos do que nos textos orais. Isso se deve ao fato de a modalidade escrita permitir que se focalize uma maior quantidade de informação de cada vez e também permitir que se disponha de mais tempo para “empacotar” a informação (CHAFE, 1985; 1992), tornando possível que sejam empregadas estruturas mais complexas estruturalmente no interior dos complexos oracionais.

## Considerações finais

Este trabalho procurou retomar a antiga discussão a respeito da relação entre expressão e conteúdo. Por meio do arcabouço teórico do funcionalismo, investigou-se uma manifestação linguística da não-arbitrariedade na sintaxe e no discurso, realizando-se um levantamento da relação entre grau de explicitude e realização morfológica de SNs na função de sujeito (entidade sintática) e também um levantamento da frequência de ocorrência de orações paratáticas, de orações hipotáticas, de orações encaixadas e de orações independentes.

A análise dos dados obtidos a partir de um *corpus* formado por narrativas orais, narrativas escritas, elocuições formais e trabalhos acadêmicos permitiu a confirmação do princípio da não-arbitrariedade e do subprincípio da quantidade.

Investigando-se a relação entre grau de explicitude e realização morfológica de SNs na função de sujeito, no que diz respeito ao princípio da não-arbitrariedade, observou-se que a introdução de informação nova, que é pouco previsível, deve ser feita da maneira mais explícita possível para que o interlocutor possa interpretá-la, e a maneira mais explícita de se fazer isso é por meio de um SN lexical, o que justifica a alta frequência de SNs lexicais para a introdução de informação nova. Em relação ao subprincípio da quantidade, segundo o qual aquilo que é mais simples e mais previsível é expresso com menor complexidade gramatical, observou-se a preferência dos informantes pelos SNs pronominais e pelos SNs elípticos para a manutenção de um mesmo sujeito em uma cadeia de orações subseqüentes.

Investigando-se a frequência de ocorrência dos diferentes tipos de orações, no que diz respeito ao princípio da não-arbitrariedade, observou-se que a frequência de ocorrência da hipotaxe é sempre mais alta na modalidade escrita do que na modalidade oral, uma vez que o uso desse mecanismo tático leva ao estabelecimento de um maior número de relações lógico-semânticas. Em relação ao subprincípio da quantidade, observou-se, na modalidade escrita, frequência mais alta de ocorrência de mecanismos que permitem maior empacotamento da informação.

Também pôde ser observada no *corpus*, no que diz respeito à relação entre grau de explicitude e realização morfológica de SNs na função de sujeito, uma

diferença lingüística motivada pelas diferenças nas condições de produção de cada tipo de texto. A mudança de sujeito em uma cadeia de orações paratáticas e a não identidade entre sujeito da oração-núcleo e sujeito da oração hipotática apresentam diferenças entre as narrativas e as elocuições formais e os trabalhos acadêmicos. Nas narrativas, os informantes utilizam preferencialmente SNs lexicais e SNs pronominais para essa finalidade. Nas elocuições formais e nos trabalhos acadêmicos, a grande maioria das mudanças de sujeito é realizada por meio de SNs lexicais. A explicação para isso está relacionada à categoria semântica dos referentes. Nas narrativas, há predominância de personagens humanos de ambos os sexos e há poucos elementos inanimados, o que permite a retomada por meio de pronomes que indiquem gêneros diferentes, por exemplo, ou por meio de desinências verbais que indiquem pessoas diferentes do discurso. Por outro lado, nas elocuições formais e nos trabalhos acadêmicos, os informantes abordam temas abstratos, favorecendo a ocorrência de SNs lexicais.

Uma outra diferença lingüística motivada pelas diferenças nas condições de produção de cada tipo de texto pôde ser observada na freqüência de ocorrência dos diferentes tipos de orações. Nos textos do domínio discursivo científico, argumentativos por natureza, observou-se maior freqüência de ocorrência de orações hipotáticas do que de orações paratáticas. Por outro lado, as narrativas favorecem uma freqüência mais alta de orações paratáticas em contraposição aos textos do domínio discursivo científico, uma vez que as narrativas tratam de ações e eventos que se sucedem no tempo.

Pode-se pressupor, portanto, que há alguma relação entre expressão e conteúdo e que a língua pode refletir, de alguma forma, a estrutura da experiência.

ANTONIO, J. D. Syntactic manifestations of iconicity principle in oral and written language: a functional analysis of morphological coding of NPs working as syntactic subject and of frequency of clauses. *Alfa*, São Paulo, v.52, n.1, p.195-214, 2008.

- *ABSTRACT: The view of grammar as an autonomous entity and the concept of language as a self-contained system, without interference from external factors, have been adopted and disseminated since Classical Antiquity by Traditional Grammar and formalist linguistic theories. However, studies have shown that language can somehow reflect the structure of human experience (iconicity principle). This topic is discussed in this paper from the functionalist point of view. In order to provide arguments towards the iconicity principle in syntax, the relationship between degree of explicitness and morphological coding of NPs working as syntactic subject has been investigated quantitatively. The frequency of paratactic clauses, hypotactic clauses, embedded clauses and independent clauses has also been quantified in a corpus formed by oral narratives, written narratives, lectures and written scientific texts.*
- *KEYWORDS: Iconicity; competing motivations; functionalism; formalism.*

## Referências

BUTLER, C. S. *Structure and function: a guide to three major structural-functional theories*. Part 1: approaches to the simple clause. Amsterdam: John Benjamins, 2003.

CHAFE, W. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: OLSON, D. R. et al (Ed.). *Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p.105-123.

\_\_\_\_\_. The flow of ideas in a sample of written language. In: MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. (Ed.). *Discourse description: diverse linguistic analyses of a fund-raising text*. Amsterdam: John Benjamins, 1992. p.267-294.

CUNHA, M. A. F. da; COSTA, M. A.; CEZARIO, M. M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, M. A. F. da; OLIVEIRA, M. R. de; MARTELOTTA, M. E. (Org.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Faperj : DP&A, 2003.

DIK, S. C. On the notion of "functional explanation". *Belgian Journal of Linguistics*, Bruxelles, v.1, p.11-52, 1986.

DU BOIS, J. W. Competing motivations. In: HAIMAN, J. (Ed.) *Iconicity in syntax*. Amsterdam: John Benjamins, 1985. p.343-365.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. Baltimore: Edward Arnold, 1985.

NEVES, M. H. M. *A vertente grega da gramática tradicional*. São Paulo: Hucitec; Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 1987.

\_\_\_\_\_. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Que gramática estudar na escola?: norma e uso na Língua Portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.

NICHOLS, J. Functional theories of grammar. *Annual Review of Anthropology*, Palo Alto, v.43, p.97-117, 1984.

OCHS, E. Planned and unplanned discourse. In: GIVÓN, T. (Ed.). *Discourse and syntax*. New York: Academic Press, 1979. p.51-80.

BUCHLER, J. (Ed.). *The philosophy of Peirce*. New York: Harcourt and Brace, 1940.

PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH/USP, 1993.

PRINCE, H. Toward a taxonomy of given-new information. In: COLE, P. (Ed.) *Radical Pragmatics*. New York: Academic Press, 1981. p.223-255.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 1989.

Recebido em outubro de 2007  
Aprovado em fevereiro de 2008

# EXPLICANDO AS DIFERENÇAS SEMÂNTICAS ENTRE *TER QUE* E *DEVER*: UMA PROPOSTA EM SEMÂNTICA DE MUNDOS POSSÍVEIS

Roberta PIRES DE OLIVEIRA<sup>1</sup>  
Jaqueline Alves SCARDUELLI<sup>2</sup>

- RESUMO: Este artigo investiga as diferenças semânticas entre *tem que* e *deve*, dado que ambos são auxiliares modais que expressam necessidade. O quadro teórico é formal e baseia-se na proposta de Kratzer (1981, 1991). Tendo como pano de fundo um levantamento de ocorrências desses auxiliares em banco de corpus falado (Varsul e Nurc) e escrito (*Folha de S. Paulo*), o artigo mostra *tem que* não admite alternativas, ao passo que *deve* admite. Assim, a diferença central é: *tem que* expressa necessidade forte, ao passo que *deve* uma necessidade fraca. Essa diferença é explicada por meio do conceito de fonte de ordenação. Notamos ainda que *tem que* se combina apenas com base circunstancial, ao passo que *deve* combina tanto com base epistêmica quanto circunstancial. Finalmente, *tem que* admite uma gama maior de ordenações, na medida em que admite uma ordenação “desiderata”, de acordo com os desejos do falante, ausente com *deve*.
- PALAVRAS-CHAVE: Semântica formal; auxiliares modais; base modal; fonte de ordenação; português brasileiro; necessidade fraca; necessidade forte.

## Modalidade: introdução

O termo “modalidade” e seus cognatos, “modais”, “modo”, precisam ser esclarecidos porque são utilizados, na literatura em lingüística, em pelo menos dois quadros teóricos bem distintos que podemos denominar, talvez um tanto imprecisamente,<sup>3</sup> de abordagem subjetiva e de abordagem formal; Palmer (2001) representa a primeira corrente, enquanto von Stechow (2005) exemplifica a segunda.

---

<sup>1</sup> UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina – CNPq – Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas – DLLV – Caixa Postal 476 – 88040-900 – Florianópolis – SC – Brasil. Endereço eletrônico: pires@cce.ufsc.br

<sup>2</sup> UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina – CNPq – Graduanda em Letras – Bolsa PIBIC/UFSC – 88040-900 – Florianópolis – SC – Brasil. Endereço eletrônico: jaquealvescard@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Dissemos um tanto imprecisamente, porque Frege, considerado o pai da semântica formal, é um dos representantes da corrente subjetiva, assim como Kant.

Para os subjetivistas, a modalidade congrega as diferentes maneiras do falante se posicionar diante da proposição que ele está proferindo. Assim, os modos do verbo – o modo indicativo e o subjuntivo, por exemplo – exprimem uma modalidade, porque ao usar o indicativo o falante apresenta o fato expresso pela proposição como “real”. Na sentença abaixo, em (1), o falante indica, ao usar *necessariamente*, que o seu grau de comprometimento quanto à saída de João é de certeza:

(1) Necessariamente [João saiu].

A sentença entre colchetes expressa a proposição que é modalizada pelo advérbio. Nessa perspectiva, também a sentença em (2) é modal, porque, por meio do advérbio *infelizmente*, o falante indica sua posição subjetiva diante da morte de João, que é a proposição expressa pela sentença “João morreu”:

(2) Infelizmente, [João morreu].

Na perspectiva de Palmer (2001), *infelizmente* não atua sobre o conteúdo proposicional expresso pela sentença entre colchetes; nesse sentido, esse advérbio não veicula semanticamente, apenas marca, pragmaticamente, a atitude do falante diante da proposição.

A característica central dessa abordagem é que a modalidade não é proposicional, no sentido de que ela não interfere na proposição, apenas a avalia. Ela é uma atitude do falante. Nesse sentido, trata-se de um fenômeno que não interfere no conteúdo, apenas indica a avaliação do falante. Já na visão formal, a modalidade é um operador que atua na proposição, gerando uma proposição mais complexa. Logo, a modalidade interfere no conteúdo semântico que está sendo veiculado, expressando uma proposição complexa. Assim, no quadro formal, a sentença em (1) é representada como em (3):

(3) [Necessariamente [João saiu]]

Deve estar claro que a sentença em (2) simplesmente não é uma sentença modal para um formalista, porque *infelizmente* não é um operador que atua sobre o conteúdo expresso, gerando uma nova proposição. *Infelizmente* apresenta a opinião do falante sobre o que ocorreu. É, nesse sentido, um advérbio voltado para o falante.<sup>4</sup>

Mas há ainda uma outra característica que diferencia os subjetivistas dos formalistas: para estes últimos, a modalidade é exclusivamente a expressão, em

---

<sup>4</sup> Estamos aqui adotando a distinção de tipos de advérbios proposta por Bellert (1977).



algum nível semântico, da necessidade ou da possibilidade. Esse é mais um fator para descartarmos a sentença em (2) como modal: *infelizmente* não exprime nem necessidade nem possibilidade.

Sem aprofundar a discussão, porque ela demandaria um artigo à parte, há pelo menos um forte argumento a favor da visão formal: a abordagem subjetiva não consegue explicar como é possível ter interação de modais.<sup>5</sup> Um exemplo aparece em (4):

(4) Pode ser que os visitantes tenham que sair às 6.

Note, em primeiro lugar, que há dois modais em (4): *pode* e *tem que*. Na abordagem subjetiva, há, pois, dois posicionamentos do falante. A sentença deveria, então, significar algo como: o falante se posiciona como não tendo certeza sobre o fato de que o falante tem certeza de que os visitantes saiam às 6. Mas além dessa paráfrase não fazer sentido, ela não corresponde ao conteúdo de (4), que afirma ser possível que os visitantes tenham que sair às 6. Outro argumento é que, na abordagem subjetiva não há como explicar o fato de que pode haver uma interação de escopo entre *pode* e *tem que*, como se pode notar se invertermos a ordem desses operadores. Finalmente, a sentença em (4) permite diferentes interpretações. Por exemplo, podemos entender que os visitantes terem que sair às 6 é uma ordem, tendo em vista as regras de funcionamento do lugar onde eles estão. Mas pode também ser o caso em que a interpretação seja teleológica: levando-se em consideração que os visitantes têm que estar no aeroporto às 8, eles têm que sair às 6. Essa gama de interpretações que os modais permitem, e que iremos explorar nas próximas seções, não pode ser captada dentro do quadro subjetivo, porque ao usar um modal o falante estaria sempre veiculando a mesma atitude, o mesmo grau de compromisso com a proposição.

Vamos, então, adotar a abordagem formal. Nela, como já dissemos, os modais são operadores que expressam possibilidade ou necessidade e que, nas línguas naturais, aparecem em diferentes configurações. Por exemplo, por meio de advérbios (5a), de adjetivos (5b), de frases (5c), de sufixos (5d),...:

- (5) a) Possivelmente vai chover.  
b) A possível viagem de João.  
c) É possível que chova.  
d) Este projeto é exequível.

Este artigo se concentra na classe que pode receber a denominação mais genérica de auxiliares modais, exemplificados em (6):

---

<sup>5</sup> Esse argumento é apresentado e desenvolvido por von Stechow (2005).

- (6) a) João pode sair.  
b) João tem que sair.  
c) João consegue sair.

Ainda de modo mais restrito, este artigo se pergunta apenas se há diferenças entre as formas *deve* e *tem que*,<sup>6</sup> ambas no presente do indicativo e, em caso positivo, como explicá-las.

A próxima seção apresenta as características básicas dos auxiliares modais e deve esclarecer as razões para esse olhar de lupa. Em seguida, introduzimos a semântica para o modal universal, entremeada por uma análise detalhada de *deve* e *tem que*, ambos exprimindo necessidade. Mostramos, então, que eles não dizem o mesmo. Para explicar as diferenças de significado, nos ancoramos na proposta de Kratzer (1981, 1991). Nossa hipótese é: a diferença marcante entre esses auxiliares é que *tem que* exprime necessidade forte, excluindo qualquer alternativa, ao passo que *deve* veicula uma necessidade fraca, porque admite alternativas. Mostraremos, também, que *tem que* só se combina com a base modal circunstancial, enquanto *deve* pode tanto se combinar com a base circunstancial quanto com a epistêmica. Finalmente, apenas *tem que* admite uma ordenação “desiderata”,<sup>7</sup> isto é, de acordo com os desejos do falante.

## Caracterização dos modais

A literatura sobre os auxiliares modais é já bastante extensa, em particular para línguas como o inglês e o alemão.<sup>8</sup> Do que pudemos verificar, o mesmo não pode ser afirmado sobre esses modais no português brasileiro, ao menos dentro do quadro formal; além disso não encontramos trabalhos que versem especificamente sobre a semântica de *deve* e *tem que*. Este artigo pretende, portanto, ser uma contribuição efetiva à área.

Costuma-se distinguir, na literatura, entre os auxiliares modais, como *deve* e os semimodais como *tem que*. Aqueles se caracterizam por se ligarem diretamente à proposição, ao passo que estes últimos necessitam da intermediação de um complementizador, como o *que*, ou de uma preposição, como *para* em “Deu para ir ao supermercado”. A essa diferença mais superficial correspondem diferenças de comportamento sintático e semântico. Neste artigo, não aprofundaremos o

---

<sup>6</sup> Como bem lembrou um dos pareceristas, no PB atual há ainda a forma *tem de* que parece ser uma variante de *tem que*. Nada diremos sobre essa forma neste texto.

<sup>7</sup> Kratzer utiliza o termo “buletic” para essa fonte de ordenação. Como o termo em português não existe dicionarizado, optamos pela forma “desiderata”, que remete a desejo.

<sup>8</sup> Ver, por exemplo, a bibliografia em von Stechow (2005).

tema e vamos considerar *tem que* como uma estrutura única, *tem-que*, em estágio final de gramaticalização. Logo, ele não será considerado um semimodal, e sim um auxiliar modal.

Translingüisticamente, os auxiliares modais são anômalos.<sup>9</sup> Esse é também o caso de *dever* e *ter que*. Uma característica marcante dos modais é a ausência de certas formas. Por exemplo, não há auxiliar modal *dever* no pretérito perfeito, como atesta a agramaticalidade de (7), embora a forma *devi* como verbo pleno (estar em débito com) exista:

(7) \* *devi sair*.

Uma outra propriedade dos auxiliares modais é o fato de que as formas com marcas morfológicas de passado não têm necessariamente interpretação de passado. No caso do PB, a situação exige mais cuidado, porque é preciso separar as formas perfectivas das imperfectivas. A generalização de que a forma não expressa necessariamente um evento passado se mantém para as formas imperfectivas de pretérito. Assim, a sentença em (8), em que *dever* está no imperfeito, pode ser utilizada para indicar que o evento de saída ainda não ocorreu, numa interpretação próxima ao futuro do pretérito; portanto, que o evento não está no passado:

(8) *Ele devia sair*.

O mesmo aparece com *ter-imperfeito-que*:

(9) *Ele tinha que sair*.

Há uma interpretação em que o evento de saída não ocorreu. Logo, o passado não expressa passado em todas as situações. Compare com:

(10) *João teve que sair*.

Com a forma perfectiva do auxiliar, indica-se que o evento de saída ocorreu.

Para expressar que o evento pode ter ocorrido no passado, é preciso utilizar o auxiliar no presente e o verbo principal no infinitivo impessoal composto:

(11) *João deve ter saído*.

Novamente, mais estudos são necessários para entendermos a interação entre os diferentes modais, o tempo e o aspecto. Para nós, é suficiente mostrar que os auxiliares modais são anômalos.

<sup>9</sup> Ver Stowell (2004), entre outros, para uma discussão sobre os modais em inglês.

A literatura também aponta que os auxiliares modais são inacusativos.<sup>10</sup> Esse também é o caso de *deve* e *tem que*. De acordo com Miotto et al. (1999), um teste para identificar se um verbo é inacusativo é verificar se ele coloca restrições ao tipo de sujeito. Se compararmos o comportamento desses auxiliares com o verbo *querer*, notamos que apenas esse último seleciona o sujeito:

- (12) a) João deve/tem que sair.  
b) O cachorro deve/tem que sair.  
c) A árvore deve/tem que ser podada.  
d) A felicidade deve/tem que ser a meta.  
e) O copo deve/tem que ser de plástico.
- (13) a) João quer sair.  
b) O cachorro quer sair.  
c) \* A árvore quer ser podada.  
d) \* A felicidade quer ser a meta.  
e) \* O copo quer ser de plástico.

Os auxiliares modais não colocam restrições ao tipo de sujeito, porque são inacusativos.

Dado isso, a estrutura sintática mínima, que será revisada adiante, de uma sentença com um auxiliar modal é:

- (14) [<sub>S</sub>modal [<sub>S</sub>proposição]]

Exemplificada abaixo:

- (15) a) [<sub>S</sub> Deve [<sub>S</sub> João sair]  
b) [<sub>S</sub> Tem-que [<sub>S</sub> João sair]

Há muito mais a ser dito sobre a sintaxe desses auxiliares, mas para os nossos propósitos esse é o mínimo necessário.

## A semântica dos auxiliares modais

A semântica que iremos atribuir a *deve* e *tem que* se baseia na proposta de Kratzer (1981, 1991), um modelo formal, utilizando semântica de mundos possíveis. Vamos, ao longo do artigo, apresentar os conceitos informalmente, mas o leitor pode encontrar, no apêndice, as definições formais dos conceitos.<sup>11</sup> Kratzer

<sup>10</sup> Por exemplo, Stowell (2004).

<sup>11</sup> Para uma apresentação detalhada do modelo, inclusive de sua formalização, ver Pires de Oliveira e Mortári (em preparação).

distingue três ingredientes presentes em sentenças modais: a força modal, que é dada pelo item lexical, a base modal e a fonte de ordenação, essas últimas dadas pelo contexto. Como dissemos, tanto *tem que* quanto *deve* exprimem necessidade. Em modelos lógicos, necessidade indica que a proposição é verdadeira em todos os mundos. Sem restringirmos o conjunto de mundos, essa definição é inadequada, já que, segundo ela, as sentenças abaixo são necessariamente falsas:

(16) João deve se casar.

(17) João tem que se casar.

Tanto a sentença (16) quanto a sentença (17) são verdadeiras se (e somente se) em todos os mundos for o caso que João casa. Mas, dada a infinidade de mundos que constituem um modelo em semântica de mundos possíveis, elas são necessariamente falsas, já que certamente haverá pelo menos um mundo em que a proposição “João casa” é falsa. Afinal essas sentenças não são verdades lógicas.

No entanto, é fácil imaginarmos situações em que elas são verdadeiras. Por exemplo, suponha que João engravidou a Maria e o pai dela entende que aquele que engravida uma moça deve se casar com ela. Nessa situação, ambas as sentenças são verdadeiras. Mas não estamos mais considerando todos os mundos possíveis, que são infinitos, mas apenas aqueles que dizem respeito à situação em questão, ou seja, consideramos apenas aqueles mundos em que João se comporta segundo as normas morais do pai da Maria. Em todos esses mundos, ele se casa com ela.

O que fizemos foi restringir o conjunto de mundos em que a proposição será avaliada. Esse mecanismo, conhecido nos círculos lógicos como “relação de acessibilidade”, é também necessário para explicar por que uma sentença modal pode receber várias interpretações. Considere, por exemplo, a sentença em (17): ela pode expressar uma obrigação moral de João, como na situação que criamos, mas ela pode também expressar um desejo do falante. Suponha que João seja um namorado e que sua mãe gostaria que ele tivesse uma vida estável. Nessa situação, ela pode estar expressando, ao proferir (17), que o seu desejo é que ele se case. A sentença em (17) pode também expressar que dadas as circunstâncias, João casar é uma consequência inevitável (o pai da noiva está com um revólver apontado na têmpora de João e estão ambos diante do juiz de paz). A relação de acessibilidade permite explicar essas diferentes interpretações, porque ela restringe os mundos de acordo com o que está sendo discutido: apenas os mundos morais ou apenas os mundos do desejo da mãe de João ou apenas os mundos em que as circunstâncias são como as em questão.

Kratzer (1981, 1991) denomina essa restrição de “base modal”. Mas antes de apresentarmos o modelo, vamos mostrar que, apesar de indicarem necessidade, *deve* e *tem que* não dizem o mesmo.

### ***Tem que e deve não dão a mesma contribuição semântica***

Nessa seção, mostramos, sem ainda buscar explicar, que *tem que* e *deve* não dão a mesma contribuição semântica. A explicação está na próxima seção.

Compare as sentenças abaixo: em qual delas você é mais fortemente compelido a sair (suponha que a situação seja de uma autoridade falando)?

(18) Você tem que sair.

(19) Você deve sair.

A sentença em (19) carrega uma certa dose de conselho/pedido: o melhor é você sair. Mas, precisamente, porque se indica a melhor alternativa, deixa-se em aberto a possibilidade da escolha (não há nada que nos obrigue a escolher o melhor). Já em (18), não se trata mais da melhor alternativa, porque simplesmente não há alternativa; querendo ou não, o ouvinte sai. É claro que é sempre possível o ouvinte não obedecer. O mundo real não é, em muitos casos, o mundo “ideal”, aquele em que todos obedecem a todas as leis (mais sobre isso na próxima seção). Assim, uma diferença clara é que *tem que* indica uma necessidade mais forte do que *deve*.

Essa diferença de grau de necessidade pode ser constatada também em contextos que mobilizam o conhecimento dos participantes da conversa. Suponha que estamos tentando localizar o João e já ligamos na sua casa e ninguém atendeu. Com qual sentença expressamos que há uma única alternativa para o lugar em que João está?

(20) João tem que estar no escritório.

(21) João deve estar no escritório.

Com (20), o falante veicula que não há outra alternativa, enquanto em (21) seu proferimento é mais ameno: se as coisas forem como elas normalmente são, João está no escritório, mas se deixa aberta a possibilidade de ele não estar lá. Note que (20) carrega uma dose de “desejo” ou de “aposta” do falante.

Outro exemplo aparece em (22) e (23):

(22) Você tem que tomar esse remédio.

(23) Você deve tomar esse remédio.

Mais uma vez, não há opção em (22), enquanto em (23) o falante indica que o melhor a ser feito é tomar o remédio, mas se trata antes de um conselho, que o ouvinte pode não seguir, porque há outras alternativas.

Suponha que as sentenças abaixo sejam respostas para a pergunta: como é que eu faço para chegar à ilha de Florianópolis? Se compararmos as respostas em (24) e (25), vemos que em (24) a única maneira de se chegar em Florianópolis é atravessar a ponte, já (25) soa como um conselho e deixa implícito que pode haver outros meios de chegar ao destino, embora a melhor alternativa seja atravessar a ponte:

(24) Você tem que atravessar a ponte para chegar em Florianópolis.

(25) Você deve atravessar a ponte para chegar em Florianópolis.

Nesses exemplos, os mundos estão ordenados teleologicamente, isto é, tendo em vista que o objetivo é chegar em Florianópolis.

Além dessa diferença de “força” da necessidade, no sentido de que *deve* deixa em aberto alternativas, ao passo que *tem que* exige que não haja alternativa, esses auxiliares também diferem quanto à possibilidade de combinação com a base modal. Segundo Kratzer (1981, 1991), há dois tipos de base modal – a circunstancial e a epistêmica – que são ordenados de acordo com diferentes fontes.

Considere os exemplos abaixo como respostas para a pergunta: “Como vai estar o tempo amanhã?”:

(26) # Amanhã tem que chover.

(27) Amanhã deve chover.

O símbolo # indica que a sentença em questão não é feliz nesse contexto. Isto é, a sentença em (26) não pode ser usada para uma previsão; a única interpretação possível é a expressão de um desejo do falante, um pensamento “positivo”: o falante gostaria que no dia seguinte chovesse. Essa é a única alternativa para satisfazer o seu desejo. Já (27) é uma resposta para a pergunta sobre o clima, ao mesmo tempo em que ela nada indica sobre os desejos do falante. Ela só pode ser interpretada como previsão, como o resultado de um raciocínio inferencial: por tudo o que o falante sabe é o caso em que há uma alta probabilidade de chover. Note que essa alta probabilidade deixa em aberto a possibilidade de não chover.

Kratzer entende que somente a base epistêmica permite uma ordenação de acordo com o desenvolvimento normal dos eventos. É precisamente isso o que (27) veicula: se os fatos se desenrolarem normalmente, e dadas as evidências, então há uma alta probabilidade de chuva no dia seguinte ao proferimento da sentença. As demais fontes de ordenação, que veremos mais detalhadamente na próxima seção, se combinam com a base circunstancial.<sup>12</sup> Assim, é o caso que *tem que* não se combina com uma base epistêmica, já que, por um lado, ele não permite a interpretação de desenrolar normal dos fatos e, por outro, ordena os mundos de acordo com os desejos do falante.

Suponha que o falante está se mudando para um país totalmente desconhecido, digamos, Alétia. Imagine ainda que ele cultive hortênsias como hobby. Alguém pergunta sobre se há hortênsias em Alétia. Embora sutil, há uma diferença entre proferir (28) ou (29):

(28) Tem que ter hortênsias.

(29) Deve ter hortênsias.

Com (28), o falante exprime um pensamento positivo, um desejo, que pode ser expresso mesmo que ele nada saiba sobre Alétia. Já (29) é o resultado de um raciocínio com base exclusiva no que o falante sabe. Dado o que ele sabe sobre Alétia, sobre hortênsias, sobre o mundo, ele chega a uma conclusão. Proferir (29), se não se tratar do resultado de um raciocínio com base no conhecimento do falante, é inadequado pragmaticamente.

Imagine, agora, que o falante chegou em Alétia e está inspecionando os arredores da sua casa. Ele observou que o solo e o clima são do tipo ideal para hortênsias. Ele tem evidências locais para concluir que há condições climáticas e físicas para que haja hortênsias. Ele está então acionando a base circunstancial, que leva em conta os fatos locais. Tanto *tem que* quanto *deve* admitem a base circunstancial, embora haja ainda uma diferença entre eles. Apenas ao proferir (28), o falante aposta que há hortênsias crescendo por ali. Note que, no contexto de busca por hortênsias, *tem que* indica que o falante está mais envolvido emocionalmente na descoberta; enquanto *deve* mostra que ele acredita que há uma alta probabilidade de haver hortênsias, mas não tem certeza.

Se essas intuições estão corretas, uma outra diferença é que a base modal para *tem que* é circunstancial, ela leva em consideração apenas os fatos locais,

---

<sup>12</sup> A distinção entre base circunstancial e epistêmica não é clara nos vários textos de Kratzer. A autora afirma que a diferença está no tipo de fato que se considera: com a base circunstancial, consideramos os fatos locais; a base epistêmica mobiliza fatos mais gerais, que não envolvem conhecimento de circunstâncias específicas (a lei da gravidade, por exemplo). Esse é um tópico que precisamos ainda investigar.



contingentes; ao passo que *deve* pode também se combinar com uma base epistêmica, que constitui o que uma certa comunidade sabe. Trata-se de uma distinção sutil entre tipos de fatos.

Conseguimos, dessa forma, explicar por que a sentença em (26) não pode receber interpretação de previsão: para isso seria necessário que *tem que* tomasse uma base epistêmica. Mas, se assim fosse, (26) deveria expressar o desenvolvimento normal dos fatos. Embora Kratzer (1981, 1991) afirme que o item lexical só indica a força modal, von Stechow (2005) mostra que há especializações com relação à base modal. Por exemplo, “might” só se combina com base epistêmica. Nossa hipótese é que *tem que* não se combina com base epistêmica. Por isso, a sentença em (28) não expressa o resultado de um raciocínio inferencial com base apenas no conhecimento já adquirido pelo falante, mas é ou o resultado de uma inspeção do mundo ou a expressão pura do desejo do falante. Esse auxiliar só se combina com base circunstancial, em que a inferência tem valor apenas local.<sup>13</sup> Veja:

(30) João tem que espirrar.

(31) João deve espirrar.

Em (30), expressamos que dadas as circunstâncias em que João se encontra, não há outra alternativa a não ser espirrar. Não se trata do resultado de um raciocínio, mas da observação do mundo. Apenas com (31), o falante pode indicar que, dado o que ele sabe, é uma conclusão lógica que João espirre. Para tanto, o falante não se ancora numa inspeção do mundo. Apenas (31) pode ser proferida numa situação em que se sabe que João tem uma doença que faz com que ele espirre. No momento, ele pode não estar com nenhum sintoma de espirro, mas dado o que sabemos sobre a doença, segue-se que há uma alta possibilidade de ele espirrar.

A análise dos dados levantados nos corpora analisados sustenta a generalização de que *tem que* não se combina com base epistêmica e *deve* é neutro quanto à base modal.

Um teste para mostrar que *tem que* e *deve* não dão a mesma contribuição semântica é avaliar sua interação com a negação.<sup>14</sup> Compare as sentenças abaixo, supondo o seguinte cenário: houve um crime e está-se investigando quem é o assassino e João é um dos suspeitos.

---

<sup>13</sup> Há um paralelo interessante que não iremos explorar neste artigo. A sentença “Não pode chover amanhã” também não indica previsão, mas apenas o desejo do falante.

<sup>14</sup> Mais uma vez, a relação entre modais e negação demanda uma discussão em si que não iremos perseguir neste artigo.

(32) # João não tem que ser o assassino.

(33) João não deve ser o assassino.

Um primeiro aspecto a ser considerado é que a sentença em (32) não é feliz no contexto descrito, precisamente porque *tem que* não é feliz como resultado de um raciocínio. A única possibilidade de interpretarmos (32) no contexto sugerido é ela ser uma negação metalingüística,<sup>15</sup> isto é aparentemente a negação incide sobre uma fala anterior (Não, João não tem que ser o assassino). Esse sabor metalingüístico está completamente ausente em (33), que é uma negação simples, e que pode figurar no contexto descrito. Essa diferença se explica pela base modal. Se *tem que* não pode se combinar com a base epistêmica, ele não pode ser puramente o resultado de um raciocínio. Já *deve*, por mobilizar a base epistêmica, permite inferências a partir de evidências indiretas. Nesse caso, é possível negar uma necessidade fraca: as evidências levam a supor que ele não é o assassino.

Em contextos em que o *tem que* pode ocorrer - cuja base é, portanto, circunstancial -, a interação com a negação mostra que nossa hipótese está correta. Considere o exemplo:

(34) Hoje, João não tem que sair.

Em (34), temos a negação de uma necessidade forte, que é uma possibilidade. Assim, ela é equivalente a: João pode sair. Já em (33), trata-se da negação de uma necessidade fraca, que é uma possibilidade fraca: ao afirmarmos que João não deve ser o assassino, veiculamos que há uma possibilidade remota de ele o ser: ele até pode ser o assassino, mas as evidências indicam que não é.

## Explicando as diferenças

Para explicar as diferenças entre *tem que* e *deve*, apresentadas na seção anterior, aplicaremos com mais detalhe o modelo de Kratzer (1981, 1991), já introduzido. Nesse modelo, as diferentes interpretações, que podem ser atribuídas a uma mesma sentença modal, decorrem do fato de que, em geral, ela é indeterminada, no sentido de que a sentença não apresenta explicitamente a restrição ao conjunto de mundos contra os quais a ela é avaliada. Tal restrição é geralmente dada contextualmente, embora ela possa vir expressa explicitamente, como abaixo:

(35) Tendo em vista as circunstâncias, João tem que estar em casa às onze da noite.

---

<sup>15</sup> Não vamos discutir essa questão neste texto. Sobre a negação metalingüística, ver Horn (1989), entre outros.



Se em todos os mundos possíveis que estão de acordo com a lei é o caso que João é preso, como a semântica de (38) indica, então necessariamente (39) é verdadeiro. Mas note que (38) pode ser verdadeira, sem que (39) o seja – afinal, não é tão incomum, no nosso mundo, ser o caso que João, por várias razões, consiga não ser preso. Uma maneira de evitar essa conclusão indesejável é organizar os mundos da base modal segundo critérios de semelhança com um mundo ideal, de tal forma que o mundo real não seja necessariamente um mundo ideal.

Dado o que a lei diz (“Não matarás”), no mundo ideal simplesmente não há assassinatos, porque, de outra forma, o que a lei diz seria falso, e isso não é possível. Logo, no mundo ideal a sentença “João matou sua mulher” é falsa, porque nele não há crimes. Mundos em que há crimes estão numa “esfera” mais afastada do mundo ideal.<sup>17</sup> Mas os mundos em que há crimes não são equivalentes, antes eles estão mais perto ou mais longe do mundo ideal. Afinal, mundos em que há crimes, mas esses crimes são punidos, estão mais próximos do mundo ideal, porque são mundos mais justos. Mundos em que há crimes e os criminosos não são punidos estão, por sua vez, mais próximos do ideal do que mundos em que além de cometerem crimes, os criminosos ganham prêmios por isso. O desenho abaixo representa essa ordenação de mundos:

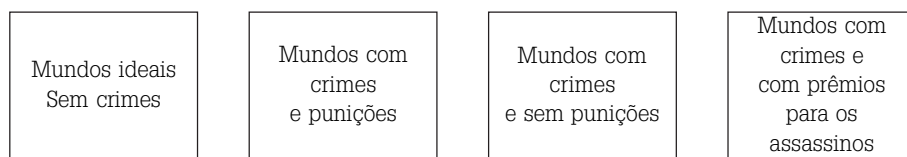


Figura 1 – Ordenação deontica de mundos

A ordenação acima reproduz a disposição dos mundos para a interpretação da sentença (38).

Os mundos com crime e punição estão mais próximos do ideal do que os mundos com crimes sem punições que, por sua vez, estão mais próximos do que mundos com crimes e com prêmios para os assassinos de esposas.

Grosseiramente, afirmar que *tem que* indica uma necessidade forte é entender que a proposição expressa é avaliada levando-se em conta apenas os mundos mais próximos do ideal. Como não há outros mundos mais próximos, não há alternativas e não há comparação entre os mundos. Já *deve* deixa em aberto a possibilidade de haver outros mundos que estão numa esfera não tão próxima do mundo ideal, admitindo, portanto, alternativas, e estabelecendo uma

<sup>17</sup> O uso de “esfera” é uma remissão a Lewis (1973), em cujo trabalho Kratzer (1981) se ancora fortemente.

comparação. Trata-se, então, de um caso de modalidade fraca, como definida por Kratzer. Esses conceitos recebem, no modelo de Kratzer, uma definição formal que pode ser encontrada no apêndice. Para os nossos intuitos, interessa a compreensão do mecanismo.

Como dissemos, no modelo que estamos apresentando, a base modal é ou circunstancial ou epistêmica, e os mundos que a compõem se organizam segundo diferentes parâmetros – as leis, os desejos, os objetivos,... – que são as fontes de ordenação. Quais e quantas são essas fontes é uma questão em aberto. A literatura costuma distinguir as seguintes: alética, diz respeito às leis da lógica; deôntica, diz respeito às leis e moral; teleológica, indica os objetivos; desiderata, leva em consideração os desejos do falante; doxástica, diz respeito às crenças de uma comunidade... Para Kratzer, a base epistêmica interage apenas com a fonte de ordenação em que os eventos têm o seu curso normal. As demais fontes interagem com a base circunstancial. Essa restrição explica porque a sentença “Tem que chover amanhã” não tem interpretação de curso normal dos eventos. Para tanto, *tem* que deveria interagir com a base epistêmica, o que ele não faz. Já *deve* interage com essa base e explicamos porque a sentença “Deve chover amanhã” indica que se espera que o mundo real esteja entre os mundos mais próximos do ideal, o mundo em que tudo se conforma com o curso normal de eventos (não há acidentes).

No exemplo em (38), a base modal é circunstancial, isto é, ela inclui os fatos ocorridos. Por exemplo, João matou a sua esposa. Mas há vários mundos que pertencem a essa proposição: João matou e fugiu, João matou sem motivo, João matou com motivo, foi um acidente, ... Suponha, portanto, esses vários mundos, representados abaixo por  $w$  (de *world*) com índices, para diferenciá-los. Essa é a base modal:

$w_1$ : {João matou a sua esposa, João planejou o crime, João matou intencionalmente, João foi preso}

$w_2$ : {João matou a sua esposa, João não planejou o crime, Foi um acidente, João foi preso}

$w_3$ : {João matou a sua esposa, João planejou o crime, João estava em tratamento médico psiquiátrico, João não foi preso}

$w_4$ : {João matou a sua esposa, João planejou o crime, João matou intencionalmente, João não foi preso}

Suponha, ainda, que vamos avaliar esses mundos de acordo com as leis vigentes no País. Não parece insensato considerar que  $w_4$  está mais afastado do mundo ideal das leis, do que os demais, embora em  $w_3$  João também não tenha sido preso, mas nesse mundo há um atenuante. Logo, tendo em vista a fonte de

ordenação, teríamos, o símbolo < indica maior proximidade com o mundo ideal:  
 $w_2 = w_1 < w_3 < w_4$ .

Retornando as sentenças em (38), ela afirma que em todos os mundos mais próximos ao mundo ideal, sem levar em consideração as outras camadas de mundo, é o caso que João é preso. E de fato esse é o caso no nosso modelo. Compare com (40):

(40) João deve ser preso.

Essa sentença é verdadeira se há mundos em que João não é preso e os mundos em que ele é preso estão mais próximos do ideal. De fato, mais uma vez, é esse o caso. Logo, (40) é verdadeira no modelo desenhado.

Vejamos um exemplo que leva em consideração os objetivos do falante, isto é, a fonte de ordenação é teleológica. Mais uma vez, a base é circunstancial. Eis os fatos relevantes:

- (I) João está no centro de Florianópolis.
- (II) João pode chegar a UFSC de ônibus, de carro ou a pé.
- (III) O ônibus custa R\$ 1,5, é seguro e demora 10 min.
- (IV) O táxi custa R\$ 20,00, é seguro e demora 5 min.
- (V) A pé é de graça, não é nada seguro e demora 25 min.

Suponha que a fonte de ordenação seja dada segundo os objetivos do João, que são:

- (a) João quer ir para a UFSC.
- (b) João quer gastar o mínimo possível.
- (c) João quer ir com segurança.

Os mundos dados pelas circunstâncias se organizam assim: todos os mundos em que João vai a UFSC são mais próximos do ideal do que mundo em que ele não chega a UFSC. Desses mundos, mundos em que ele vai de ônibus são melhores, porque ele gasta menos e vai com segurança. Mundos em que ele vai de táxi são piores, porque ele gasta, assim como mundos em que ele vai a pé, porque ele vai sem segurança:



Figura 2 – Ordenação teleológica de mundos

(41) João tem que ir de ônibus.

(42) João deve ir de ônibus.

Ao proferir (41), o falante afirma que não há outras alternativas. Logo, não há outra saída. Se consideramos os mundos modelados segundo os objetivos de João, aqueles que estão mais próximos do ideal são mundos em que ele vai de ônibus. Note que a sentença em (41) é verdadeira no nosso modelo. Ao proferir (42), o falante afirma que há mundos em que João não vai de ônibus, mas que mundos em que ele vai de ônibus são melhores dado o mundo ideal. Nesse último caso, o falante compara alternativas. Por isso, essa é uma necessidade fraca. Note que ela também é verdadeira no nosso modelo.

Alguém poderia argumentar o seguinte: mas como é que explicamos sentenças como (20), repetida aqui por conveniência, e (44), já que a base circunstancial não se combina com o curso normal dos eventos?

(43) João tem que estar no escritório.

(44) João tem que ser o assassino.

A saída é considerar que os mundos não se organizam de acordo com o desenvolvimento normal dos eventos, mas segundo outro parâmetro. Por exemplo, os objetivos ou os desejos do falante. Parece-nos que de fato é esse o caso. A sentença em (43) não expressa a conclusão de como os eventos se desenvolvem normalmente, sem interferências; mas como uma aposta ou desejo do falante. Tanto que ela soa estranha como resposta para “onde está o João?”; responder com (43) é, de certa forma, colocar uma dúvida sobre o desenvolvimento normal dos fatos.

O mesmo pode ser dito sobre (44). Suponha que ela seja resposta para “quem é o assassino?”. Essa resposta coloca um envolvimento do falante: ele aposta que essa é a única alternativa. Não pode, portanto, ser o resultado apenas de um raciocínio lógico.

Considere um último caso: o falante está numa sala em que ele não tem acesso ao que ocorre no exterior. Ele vê as pessoas entrarem com guarda-chuvas molhados, sacudindo a água. Então, alguém indaga como está o clima lá fora. A resposta mais natural é:

(45) Deve estar chovendo.

A resposta (46) não parece natural e indica, de alguma maneira, que o falante está “apostando” que esse é o caso. Ou seja, ela não é o resultado apenas de uma inferência lógica, mas tendo em vista que o falante quer acertar, ele aposta que a resposta correta é essa.

(46) # Tem que estar chovendo.

Há uma interferência da subjetividade do falante que está ausente em *deve*.

## Conclusão

O objetivo deste texto era avaliar se havia diferenças semânticas entre *tem que* e *deve*, tendo como ponto de partida um levantamento de dados em corpora de língua falada (Nurc e Varsul) e de língua escrita (*Folha de S. Paulo*). Esses dados nos levaram a perceber que havia diferenças e, para explicá-las, nos amparamos na teoria desenvolvida por Kratzer (1981, 1991), sem ter como objetivo, ao menos num primeiro momento, avaliá-la. Mostramos que a diferença central diz respeito à força da necessidade: *tem que* expressa uma necessidade forte, porque não compara alternativas de esferas, afirmando que em todos os mundos da esfera a mais próxima do ideal é o caso em que a proposição é verdadeira. Já *deve* exprime uma necessidade fraca, porque compara alternativas de esfera, afirmando que há esferas em que a proposição prejacente é falsa, mas que esferas em que a proposição é verdadeira estão mais próximas do mundo ideal.

Notamos ainda que *tem que* não se combina com base epistêmica, admitindo apenas raciocínios circunstanciais em que há interferência da subjetividade do falante. É por isso que não é possível ordenar os mundos segundo o seu desenvolvimento normal. Com relação à fonte de ordenação, *deve* não se combina com uma ordenação de acordo com os desejos do falante. Há, pois, uma especialização de usos para esses dois auxiliares.

PIRES DE OLIVEIRA, R. P.; SCARDUELLI, J. A. Explaining the semantic differences between *tem que* and *deve*: a possible world semantics approach. *Alfa*, São Paulo, v.52, n.1, p.215-234, 2008.

- **ABSTRACT:** *The paper investigates the semantic differences between tem que and deve, both modal auxiliaries expressing necessity. The theoretical framework is formal and based on Kratzer (1981, 1991). An empirical research on corpora base data of spoken and written language (Varsul, Nurc, Folha de S. Paulo) showed that they are not used in the same contexts. Tem que expresses strong necessity, while deve conveys weak necessity. Such a difference is explained through the notion of ordering source. We also noticed that tem que combines exclusively with a circumstantial modal base; deve combines with both circumstantial and epistemic bases. Finally, tem que allows a wider range of ordering source; in particular, only it can combine with a buletic ordering source.*
- **KEYWORDS:** *Formal semantics; modal auxiliaries; modal base; ordering source; Brazilian Portuguese; necessity.*



## Referências

- BELLERT, I. On semantic and distributional properties of sentential adverbs. *Linguistic Inquiry*, Cambridge, v.8, p.337-351, 1977.
- HORN, L. *A natural history of negation*. Chicago: University of Chicago Press, 1989.
- KRATZER, A. The notional category of modality. In: EIKMEYER, H. J.; RIESER, R. (Ed.). *Words, worlds, and contexts: new approaches in word semantics*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1981. p.639-650.
- \_\_\_\_\_. Modality. In: VON STECHOW, A.; WUNDERLICH, D. (Org.). *Semantics: an international handbook of contemporary research*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1991. p.639-650.
- LEWIS, D. *Contrfactuals*. Oxford: Oxford University Press, 1973.
- \_\_\_\_\_. Adverbs of quantification. In: KEENAN, E. (Ed.). *Formal semantics of natural language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1975. p.3-15.
- MIOTO, C.; FIGUEIREDO; SILVA, M. C.; LOPES, R. E. V. *Manual de sintaxe*. Florianópolis: Insular, 1999.
- PALMER, F. R. *Mood and modality*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- PIRES DE OLIVEIRA, R.; MORTÁRI, C. *A modalidade e o condicional nas línguas naturais: uma introdução à semântica de mundos possíveis*. Inédito.
- STOWELL, T. Tense and modals. In: GUÉRON, J.; LECARME, J. (Ed.). *The syntax of time*. Cambridge: MIT Press, p.621-636, 2004.
- VON FINTEL, K. Modality and language. Disponível em: <<http://mit.edu/fintel/www/modality.pdf>>. Acesso em 16 jun. 2005.

## Apêndice

Para uma apresentação completa do modelo formal de Kratzer (1981, 1991) e uma aplicação passo a passo, ver Pires de Oliveira e Mortári (em preparação). Neste apêndice apenas apresentamos as definições.

Uma proposição é um conjunto de mundos possíveis.

Fundo conversacional: é uma função que atribui a cada membro de W um subconjunto do conjunto produto de W.

Fonte de ordenação: para todo  $w, w' \in W$ , para todo  $A \subseteq \mathfrak{S}(W)$ :  $w \leq_A w'$  sse  $\{p: p \in A \text{ e } w' \in p\} \subseteq \{p: p \in A \text{ e } w \in p\}$

Necessidade: uma proposição  $p$  é uma necessidade em um mundo  $w$  com respeito a uma base modal  $f$  e uma fonte de ordenação  $g$  sse a seguinte condição é satisfeita:

Para todo  $u \in \cap f(w)$  há um  $v \in \cap f(w)$  tal que  $v \leq_{g(w)} u$  e para todo  $z \in \cap f(w)$ : se  $z \leq_{g(w)} v$ , então  $z \in p$

Necessidade fraca: uma proposição  $p$  é uma necessidade fraca em um mundo  $w$  com respeito a uma base modal  $f$  e uma fonte de ordenação  $g$  sse  $p$  é uma possibilidade melhor do que  $\sim p$  em  $w$  com respeito a  $f$  e  $g$ .

Uma proposição  $p$  é uma possibilidade melhor do que uma proposição  $q$  em um mundo  $w$  com respeito a uma base modal  $f$  e uma fonte de ordenação  $g$  sse  $p$  é uma possibilidade tão boa quanto  $q$ , mas  $q$  não é uma possibilidade tão boa quanto  $p$  em  $w$  com respeito a  $f$  e  $g$ .

Uma proposição  $p$  é uma possibilidade tão boa quanto uma proposição  $q$  em um mundo  $w$  com respeito a uma base modal  $f$  e uma fonte de ordenação  $g$  sse para todo  $u$  tal que  $u \in \cap f(w)$  e  $u \in q$  há um  $v \in \cap f(w)$  tal que  $v \leq_{g(w)} u$  e  $v \in p$ .

Recebido em julho de 2007

Aprovado em janeiro de 2008

## ÍNDICE DE ASSUNTOS

- Análise de discurso, p.7, 39, 81  
Aprendizagem, p.149  
Argumento, p.21  
Autêntico, p.149  
Auxiliares modais, p.215  
Base modal, p.215  
Condicionalidade, p.167  
Condições de produção, p.123  
Construção de contexto-específico, p.179  
Construções temporais, p.167  
Contexto discursivo, p.167  
Dicionário, p.81  
Dicionário semasiológico, p.101  
Discurso documental, p.81  
Divulgação científica, p.57  
Emoção, p.21  
Eventualidade, p.167  
Exemplo, p.101  
Fonte de ordenação, p.215  
Funcionalismo, p.195  
Gêneros do discurso, p.57  
Gêneros primários, p.57  
Gêneros secundários, p.57  
Gramaticalização, p.179  
Graus de transitividade, p.157  
História das idéias linguísticas, p.81  
Historiografia linguística, p.7  
Iconicidade, p.195  
Identidade, p.149  
Incerteza epistêmica, p.167  
Interdição, p.123  
Interpretação, p.123  
Jogo, p.149  
Lexicografia, p.101  
Língua estrangeira, p.149  
Microestrutura, p.101  
Modalização epistêmica, p.179  
Motivações em competição, p.195  
Necessidade forte, p.215  
Necessidade fraca, p.215  
Oração condicional, p.179  
Português brasileiro, p.215  
Prática pedagógica, p.123  
Racionalização, p.21  
Redação, p.123  
Representação, p.21  
Ressonância, p.157  
Retórica, p.21  
Saussure, p.7  
Semântica formal, p.215  
Subjetividade, p.157  
Teoria cognitiva da metáfora, p.39  
Teoria da mesclagem, p.39  
Variedade cultural, p.39



## SUBJECT INDEX

- Argument, p.21  
Authentic, p.149  
Blending theory, p.39  
Brazilian Portuguese, p.215  
Cognitive metaphor theory, p.39  
Competing motivations, p.195  
Conditional clause, p.179  
Conditionality, p.167  
Conditions of production, p.123  
Cultural variation, p.39  
Degrees of transitivity, p.157  
Dictionary, p.81  
Discourse analysis, p.7, 39, 81  
Discursive context, p.167  
Documentation discourse, p.81  
Emotionality, p.21  
Epistemic modality, p.179  
Epistemic uncertainty, p.167  
Eventuality, p.167  
Example, p.101  
Foreign language, p.149  
Formal semantics, p.215  
Formalism, p.195  
Functionalism, p.195  
Game, p.149  
Grammaticalization, p.179  
History of linguistic ideas, p.81  
Iconicity, p.195  
Identity, p.149  
Interdiction, p.123  
Interpretation, p.123  
Learning, p.149  
Lexicography, p.101  
Linguistics historiography, p.7  
Microstructure, p.101  
Modal auxiliaries, p.215  
Modal base, p.215  
Necessity, p.215  
Ordering source, p.215  
Pedagogical practice, p.123  
Primary speech genres, p.57  
Rationalization, p.21  
Representation, p.21  
Resonance, p.157  
Rhetoric, p.21  
Saussure, p.7  
Scientific diffusion, p.57  
Secondary speech genres, p.57  
Semasiological dictionary, p.101  
Specific-context constructions, p.179  
Speech genres, p.57  
Subjectivity, p.157  
Temporal constructions, p.167  
Writing, p.123



## **ÍNDICE DE AUTORES** ***AUTHOR INDEX***

ANTONIO, J. D., p.195  
ASSOLINI, F. E., p.123  
DITTRICH, I. J., p.21  
FARIAS, V. S., p.101  
GRILLO, S. V. C., p.57  
HIRATA-VALE, F. B. M., p.167  
NASCIMENTO, C. E. R., p.149

NUNES, J. H., p.81  
OLIVEIRA, T. P., p.179  
PIOVEZANI, C., p.7  
PIRES DE OLIVEIRA, R., p.215  
SARAIVA, M. E. F., p.157  
SCARDUELLI, J. A., p.215  
SCHRÖDER, U. A., p.39