



Licenciatura em Espanhol

Linguística II

Francisca Elisa de Lima Pereira
Fabíola Barreto Gonçalves

Natal-RN



GOVERNO DO BRASIL

Presidente da República
DILMA VANA ROUSSEFF

Ministro da Educação
FERNANDO HADDAD

Secretário de Educação a Distância
JOÃO CARLOS TEATINI

Reitor do IFRN
BELCHIOR DE OLIVEIRA ROCHA

Diretor do Campus EaD/IFRN
ERIVALDO CABRAL

Coordenadora Geral da UAB /IFRN
ILANE FERREIRA CAVALCANTE

Coordenadora Adjunta da UAB/IFRN
ANA LÚCIA SARMENTO HENRIQUE

Coordenador do Curso a Distância
de Licenciatura em Letras-Espanhol
CARLA AGUIAR FALCÃO

LINGUÍSTICA II Material Didático

Professor Pesquisador/conteudista
FRANCISCA ELISA DE LIMA PEREIRA
FABÍOLA BARRETO GANÇALVES

Diretor da Produção de
Material Didático
ARTEMILSON LIMA

Coordenadora da Produção de
Material Didático
SIMONE COSTA ANDRADE DOS
SANTOS

Revisão Linguística
ILANE FERREIRA CAVALCANTE
KALINA ALESSANDRA

Diagramação
ANDREZÁ FURTADO
GABRIEL FACUNDES
JULIO CESAR
MARIANA MOREIRA
MATEUS PINHEIRO
MAYARA ALBUQUERQUE

Ilustração
LAILA ALVES
VLADIMIR RODRIGUES

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Marise Lemos Ribeiro CRB 15/418

P436l Pereira, Francisca Elisa de Lima.

Linguística II / Francisca Elisa de Lima Pereira. – Natal :
IFRN Editora, 2012.

333 p. : il. color.

ISBN

1. Linguística espanhola. 2. Semântica. 3. Análise do
discurso. 4. Espanhol. I. Título.

CDU 811.134.2'1

O Material Didático

Caro(a) Aluno(a):

Você está recebendo este material didático por meio do qual vai realizar a maior parte de seus estudos do curso de Letras Licenciatura em Espanhol. Na Educação a Distância, o material didático é a mais importante ferramenta de estudo. Ele é o principal mediador entre você e os conhecimentos historicamente acumulados que foram escolhidos para compor cada aula que agora está em suas mãos.

O material didático na EaD é, ainda, substituto do professor no momento em que você o utiliza. Nesses textos, o professor se faz presente através da linguagem dialogada, das estratégias de mobilização dos conteúdos, das atividades, enfim, de tudo o que compõe esse material. É importante que você tenha clareza de que a sua aprendizagem depende, sobretudo, do seu empenho em estudá-lo, dedicando bastante atenção aos conteúdos de cada aula. Realizar cada uma das atividades, comunicar-se com seu tutor e/ou professor através das várias formas de interação e sanar as dúvidas que, por ventura, venham surgir durante o processo de utilização desse material, constituem-se elementos primordiais para o seu aprendizado.

Esse material foi concebido, escrito e finalizado com muita dedicação com um objetivo principal: a sua aprendizagem. Cada imagem, ícone ou atividade passou por um refinado processo de análise com o objetivo de que, no final de cada sessão de estudo, você tenha compreendido bem os conceitos, categorias ou postulados essenciais à sua formação como professor de Língua Espanhola. Desejamos que o itinerário iniciado por você seja exitoso e que, ao final do curso, esse material tenha contribuído efetivamente para seu crescimento na condição de indivíduo, cidadão e profissional.

Bons estudos.

Diretoria de Produção de Material Didático



As seções

Com o objetivo de facilitar a sua aprendizagem, as aulas foram estruturadas didaticamente em seções que facilitam o seu itinerário de estudos. Essas seções cumprem, cada uma, um objetivo específico e estão articuladas entre si, de modo que, ao final de cada aula, você tenha compreendido o conteúdo e apreendido os conceitos principais. Vamos ver quais são essas seções e quais as suas funções nas aulas.



Apresentação e objetivos

Apresenta de maneira resumida os conteúdos que você vai estudar e os objetivos de aprendizagem da aula.



Para começar

Texto de abertura da aula. Pode ser um poema, uma crônica, uma charge, um conto, entre outros. Tem a função de problematizar a temática que será trabalhada na aula.



Assim é

Desenvolve a temática da aula através da apresentação dos conteúdos propriamente ditos.



Mãos à obra

São as atividades de percurso (fixação) que estão relacionadas com os conteúdos trabalhados em cada bloco.



Atenção!

Usada quando o professor quer dar um destaque para algum aspecto importante da temática que está sendo estudada: conceitos, significados de termos, explicação adicional sobre um termo, entre outros.



Um passo a mais

Seção que recomenda as leituras complementares à aula que você está estudando



Já sei

Resumo da aula que você estudou



Box

Aparece quando existe necessidade de uma informação complementar, como um biografema de um autor em destaque, a indicação de uma leitura ou filme, com breve sinopse, entre outros.



Autoavaliação

Espaço em que o professor sugere algumas maneiras de você se autoavaliar em relação ao seu aprendizado



Referências

Apresenta as referências bibliográficas que foram utilizadas pelo professor para a elaboração da aula.



Leituras Complementares

Apresenta as referências bibliográficas que podem ser consultadas para complementar a aula.

Índice

Texto e Gênero Textual	Aula 01
A Linguística Textual	Aula 02
A Linguística Textual	Aula 03
Análises da Conversação Pressupostos Teóricos I	Aula 04
Análises da Conversação Pressupostos Teóricos II	Aula 05
Análises da Conversação Pressupostos Teóricos III	Aula 06
Coesão e Coerência nos estudos conversacionais: o tópico conversacional	Aula 07
Coesão e Coerência nos estudos conversacionais: o turno conversacional	Aula 08
Análise do Discurso: conceitos básicos	Aula 09
Análise do Discurso: contexto e competências	Aula 10
Semântica I	Aula 11
Semântica II	Aula 12
A Educação na Idade Média	Aula 13
O nascimento do pensamento pedagógico moderno	Aula 14
A Educação na Idade Contemporânea	Aula 15
A Educação no Período Colonial	Aula 16
Aquisição de linguagem	Aula 17
Aquisição de linguagem: O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira	Aula 18
Língua e Ensino.....	Aula 19
Linguística Aplicada: um caminho para a pesquisa no ensino a distância	Aula 20



Licenciatura em Espanhol

Linguística II

Francisca Elisa de Lima Pereira

Texto e Gênero Textual

Aula
01

Apresentação e Objetivos



O módulo Linguística II tem como objetivo conhecer e discutir algumas das correntes teóricas da linguística. Entre essas correntes, circunscrevem-se: Linguística Textual, Semântica, Pragmática, Análise da Conversação, Análise do Discurso e Aquisição da Linguagem. Esta aula, entretanto, tratará sobre texto e gênero, conceitos importantes para o desenvolvimento das aulas seguintes, especificamente para linguística textual.

Considerações iniciais

Falar atualmente que o sentido se constrói a partir de um texto e não de frases parece natural, entretanto, para que se chegasse a essa "naturalidade" não foi muito fácil. Muitos estudiosos como Beugrand e Dressler, e Koch dedicaram parte de suas vidas para que isso ocorresse.

Mesmo assim, ainda existem professores de português que perpetuam o estudo da gramática pela gramática. Uns por desconhecimento teórico, outros por insistirem nessa prática acreditando que o aluno deve desenvolver um raciocínio linguístico a partir de fragmentos.

Todo conteúdo verbal (oral ou escrito) constitui um gênero textual (conversação, carta, artigo de opinião, etc.). Então, não há motivo para que estudemos frases isoladas ao invés de textos.

Seguindo uma metodologia pautada na teoria de gêneros, veremos, agora, o que é um texto. Inicialmente, será oferecido um texto para que você reflita sobre as noções prévias a respeito desse assunto. Como existem vários conceitos para esse termo, escolhemos o conceito trabalhado por Koch e Vilela (2001).



Para começar

Antes de iniciarmos o conteúdo da aula propriamente dito, leia o conjunto de frases a seguir e responda para si mesmo: ele forma um texto? Por quê?

Fig. 01



Amor e lealdade

Seu filho de 10 e sua filha de 12 anos mostram enorme interesse em assistir ao filme baseado em um livro que descobre que o lançamento será já na pré-estreia, em que você fez um golaço e tanto. Melhor ainda, agora eles serão os primeiros a contar para os colegas de escola que serão o centro da roda e heróis por um dia, graças a você. E eles começam a sonhar com o grande dia. Três semanas se passam e, na quinta-feira posterior à pré-estreia, seus colegas de trabalho o convidam para um jogo de futebol seguido de churrasco. Seu chefe vai estar lá, jogando com a turma. Seu filho se prontifica a buscá-lo às 10 horas do sábado. Você aceita sem pestanejar. Ser convidado para jogar com sua filha é muito importante para a sua carreira, que por sinal não anda muito bem. Seria uma boa oportunidade para fazer média. Você nem se lembrou do compromisso anterior com os filhos.

Com certeza, você deve ter respondido que não, uma vez que esse conjunto de frases não forma um todo, não possui um sentido. Esse argumento é correto, mas não é suficiente. O que significa ter sentido? Que elementos são necessários para a construção desse sentido? Ao longo do curso, veremos que algumas propriedades como a coesão e a coerência textuais são fundamentais para a construção do sentido, mas trataremos dessas propriedades nos próximos módulos. Além delas, saber o que é um texto, em que gênero se enquadram e algumas especificidades inerentes a esses conceitos também são importantes para construir o sentido de um texto. E é isto que vamos ver agora. Conceito de texto



1. Conceito de texto

Para Koch e Vilela (2001), o texto pode ser concebido como resultado parcial da atividade comunicativa humana, que se realiza por meio de processos, operações e estratégias que têm lugar na mente e são postas em ação, em situações concretas de interação social. Adotando-se essa perspectiva, pode-se dizer que

a) a produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades;

b) trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de uma atividade que o falante, em conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao co-enunciador, através da manipulação verbal;

c) é uma atividade interacional, orientada para os parceiros da comunicação, que, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual.

Fig. 02



1.1 Tipos e gêneros do discurso

Todo texto pertence a um gênero do discurso (MAINGUENEAU, 2001). O nosso cotidiano é permeado por gêneros discursivos sejam eles escritos ou falados. No ambiente familiar, produzimos gêneros como conversação espontânea, bilhetes, recados (falados ou escritos), entre outros. No diversos ambientes de trabalho, também produzimos inúmeros gêneros como e-mails, cartas, pareceres, aula expositiva, entre outros.

O contato com os gêneros textuais da vida cotidiana, como

anúncios, avisos de toda a ordem, artigos de jornais, catálogos, receitas médicas, prospectos, guias turísticos, literatura de apoio à manipulação de máquinas etc., exercita a capacidade humana para a construção e inteligência de textos.

Sobre isso, Bakhtin (1992, p. 179) nos mostra que:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...].o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, e sobretudo, por sua construção composicional.

O texto que segue é uma receita. Mesmo que ele esteja fora de um livro de receitas, será fácil determinar que se trata desse gênero, uma vez que existem algumas características (observe os termos ingrediente, modo de fazer, entre outros) que permitem ao leitor identificar esse texto como tal.

Lasanha de Bacalhau e Camarão

Publicado 08/11/2009 14:11:00 De Sabores de Portugal e Outros Sabores

2 dentes de alho
2 cebolas
1 pimentão vermelho
2 colheres (sopa) de manteiga
1 dl de vinho branco
2 tomates
600 g de migas de bacalhau cozida
150 g de miolo de camarão
5 dl de molho bechamel
Folhas de lasanha q.b.
2 colheres (café) de cebolinho picado
Sal, pimenta e queijo emmental q.b.

Confecção:

Fig. 03

Pique os alhos, as cebolas e o pimentão; refogue-os na manteiga. Refresque com o vinho branco e junte o tomate picado. Refogue mais um pouco e acrescente as migas de bacalhau e o miolo de camarão. Tempere com sal e pimenta. Verta 1 dl de molho bechamel e envolva.



Ferva por mais dois minutos e retire do calor. Entretanto, coza a lasanha, durante 5 minutos, em água temperada com sal e um fio de azeite. Ligue o forno a 180°C. À parte, envolva uma colher, de café, do cebolinho com o restante bechamel e coloque um pouco no fundo de um tabuleiro. Cubra com uma camada de rectângulos de lasanha e disponha metade do preparado de bacalhau por cima. Repita a operação até finalizar os ingredientes e finalize com molho bechamel. Polvilhe com um pouco de queijo emmental ralado e leve ao meio do forno, durante 20 minutos. Retire e sirva a lasanha polvilhada com o restante cebolinho e decorada a gosto.

Assim sendo, todos os enunciados se baseiam em formas padrão e relativamente estáveis de estruturação de um todo.

Tais formas constituem os gêneros, tipos relativamente estáveis de enunciados, marcados sócio-historicamente, visto que estão diretamente relacionados às diferentes situações sociais. É cada uma dessas situações que determina, pois, um gênero, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias, sendo as esferas de utilização da língua extremamente heterogêneas, também os gêneros apresentam grande heterogeneidade, incluindo desde o diálogo cotidiano à tese científica.

Uma passageira do voo 8079 da TAM, que fazia a rota Nova York-Rio, morreu hoje ao desembarcar no Aeroporto Internacional Tom Jobim (Galeão), na Ilha do Governador. Segundo nota divulgada pela companhia aérea, a passageira, ainda não identificada, começou a passar mal quando a aeronave se aproximava do Rio. A causa da morte não foi divulgada.

Leia a íntegra da nota divulgada pela TAM:

Uma passageira do voo JJ 8079 (Nova York/Galeão) faleceu após desembarcar no Rio de Janeiro neste sábado. Ela começou a se sentir mal quando a aeronave se aproximava da cidade, e o comandante acionou o pessoal de terra da TAM para que pedisse o socorro médico da Infraero, o que foi feito em seguida, às 5h05. O avião pousou e, às 5h28, abriu as portas. O atendimento de emergência não se encontrava no finger, e a passageira desembarcou acompanhada por um funcionário da companhia aérea, que a conduziria ao ambulatório ao aeroporto. Ainda no finger, porém, ela desmaiou. O serviço médico da Infraero foi acionado pela segunda vez e chegou ao local às 5h53, levando a passageira em uma ambulância. A TAM se solidariza com seus familiares e amigos”.

Notícias Yahoo, 25/10/2009

O primeiro momento do texto acima é parte de uma nota informativa, que mais precisamente chamamos de lead. O que caracteriza essa parte de uma nota (notícia ou reportagem) é o fato de, resumidamente, apresentar o que será tratado nesse gênero. Caso o leitor se interesse em saber mais sobre o tema, lerá o restante da nota.

O tema é aquilo de que trata o texto, no caso acima, a morte da passageira. Já na receita, o tema abordado foi a preparação de uma lasanha. Além disso, existe, ainda, a intenção comunicativa, que seria o objetivo central do texto. No caso da receita, é ensinar a fazer uma lasanha; já do lead é resumir, de forma clara e direta, o que será tratado na notícia, para que o leitor se interesse pela leitura completa desta.

É importante assinalar, contudo, que essa concepção de gênero não é estática, como poderia parecer à primeira vista. Pelo contrário, como qualquer outro produto social, os gêneros estão sujeitos a mudanças, decorrentes não só das transformações sociais, oriundas de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal, como também de modificações do lugar atribuído ao ouvinte. Dessa forma, os gêneros podem ser, assim, caracterizados:

- ▶ são tipos relativamente estáveis de enunciados presentes em cada esfera de troca: os gêneros possuem uma forma de composição, um plano composicional;
- ▶ distinguem-se pelo conteúdo temático e pelo estilo;
- ▶ tratam-se de entidades escolhidas, tendo em vista as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do enunciador.

Uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral

desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética, por volta do século VII a.C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente, o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a Internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

Fig. 04



Depende da competência comunicativa do enunciador a determinação do gênero textual adequado à situação comunicativa: se palestra, carta, bilhete, telegrama, relatório, cartaz etc. Cada situação exige um gênero específico e cabe ao enunciador conhecê-lo suficientemente para que possa imprimir as características no texto produzido.

Os gêneros surgem em função de situações comunicativas novas (o hipertexto e o e-mail eram inconcebíveis há sessenta anos); desaparecem quando a situação comunicativa que os produziu não existe mais (a carta de alforria, por exemplo); podem sofrer transformações no decorrer do tempo (o diário das adolescentes, por exemplo); ou até manterem relações interdiscursivas entre si (o poema sob forma de receita culinária, por exemplo), (KOCH, 2002).

A expressão tipo textual ou sequência textual pauta-se na natureza linguística de uma composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, etc.). Segundo Marcuschi (2002), existem cerca de seis tipos textuais: dialogal, narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo, injuntivo.

Fig. 05

Antes de tratarmos das diferenças existentes entre tipos e gêneros textuais, é necessário fazer um breve comentário sobre o conceito de sequências textuais.

Dependendo da intenção comunicativa, o produtor opta pelo uso preponderante de uma ou mais sequências textuais. Segundo Adam (apud Bronckart, 2003), a organização linear do texto resulta da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequências. Para ele, há cinco tipos básicos de sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal.



A sequência narrativa sustenta-se, segundo Bronckart (op. cit.), por um processo de intriga. Para que ocorra esse processo, é necessário que os acontecimentos estejam organizados formando um todo, com início, meio e fim. Além disso, é constituída por sete fases: situação inicial, que apresenta “estado de coisas”; complicação, que introduz uma perturbação e cria tensão; ações, que “reúne acontecimentos desencadeados por essa perturbação” (Bronckart, op. Cit. pág. 220); resolução, que introduz elementos de redução da tensão; situação final, que introduz um novo equilíbrio; avaliação, que introduz um comentário acerca da história; e a moral, que explica o sentido global da história.

A sequência descritiva apresenta três fases principais: a ancoragem, momento em que o tema da descrição é apresentado; aspectualização, momento em que os diversos aspectos do tema são enumerados; e relacionamento, fase em que os elementos descritos são comparados a outros.

Por sua vez, a sequência argumentativa apresenta-se como uma sucessão de quatro fases: premissas, constatação sobre o tema; argumentos, elementos que vão ao encontro da constatação inicial, procurando comprová-la; contra-argumentos, que vão de encontro à constatação inicial, refutando-a; e conclusão, que integra os argumentos e os contra-argumentos.

A sequência explicativa apresenta-se em quatro fases: constatação inicial, que introduz uma constatação de um fenômeno incontestável; problematização, com questionamento do fenômeno; resolução, contendo resposta às questões explicitadas; e a conclusão-avaliação, que encerra a sequência, reformulando ou complementando a constatação inicial.

Fig. 06



A sequência dialogal apresenta três fases: abertura, fase de contato inicial entre os interlocutores; transacional, efetivação do diálogo; e encerramento, conclusão da sequência, que, como a fase da abertura, tem caráter fático.

A sequência injuntiva apresenta apenas uma fase, uma vez que se materializa, geralmente, em uma frase. No texto publicitário, ela funciona como o

ponto alto do texto, momento em que o leitor é convocado a tomar sua decisão a respeito do produto, serviço, evento, etc.

O conhecimento sobre sequências textuais vai facilitar a compreensão do quadro a seguir, transcrito de Marcuschi (2002, p. 23):

Tipos textuais	Gêneros textuais
1. constructos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas;	1. realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2. constituem seqüências lingüísticas ou seqüências de enunciados e não são textos empíricos;	2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversaçao espontânea, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais, etc.



Fig. 07



Muitos livros didáticos ainda usam de forma inadequada a terminologia tipo textual. Geralmente a usam para designar o que seria, na verdade, o gênero. Corroborando com esse raciocínio, alguns professores, ao solicitar uma produção textual, pedem ao aluno para que façam um texto do tipo narrativo. Isso problematiza a tarefa por dois aspectos: primeiro porque existem vários gêneros em que predomina a sequência narrativa (conto, romance, crônica narrativa, fábula) por isso, ao adotar essa postura, o educador

não delimita o gênero textual a ser produzido; segundo, porque os gêneros textuais, geralmente, são tipologicamente heterogêneos.

Veamos um exemplo, a estrutura linguística do conto pode ser formada predominantemente pela sequência narrativa, entretanto, podem aparecer na estrutura desse gênero outras sequências como a dialogal, descritiva, etc. Por esse motivo, ao solicitar uma produção ao aluno, o professor deverá ter o cuidado de pedir que ele produza um determinado gênero textual. Assim, se a tarefa for produzir um artigo de opinião, o aluno, conhecendo as marcas formais desse gênero, terá mais probabilidade de produzir um bom texto.



Mãos à obra

1) Diferencie gênero e tipo textual, exemplificando-os.

2) Explícite a intenção comunicativa do texto 1. (Informar, convencer, opinar, explicar, etc.).

3) Utilize o seu conhecimento de mundo para nomear o texto 1 (artigo de opinião, verbete ou artigo informativo), justificando em seguida.

4) Considerando o texto 1, explícite a sequência nele predominante e relacione-a à intenção comunicativa.

Texto 1

Relíquia Macabra
Para que serve o apêndice?

por Meire Cavalcante

Além de causar apendicite? Até há bem pouco tempo, a resposta seria “para nada”. O apêndice era considerado um órgão vestigial, ou seja, um vestígio da evolução cuja função havia sido perdida com o tempo – praticamente um fóssil em nosso abdome. Mas, em 2007, cientistas da Universidade Duke, nos EUA, divulgaram que ele fabrica e serve como depósito de bactérias que auxiliam na digestão. “Além disso, também apresenta um conglomerado de células linfóides, que produzem anticorpos e ajudam na defesa do organismo”, afirma Marco Aurélio Santo, cirurgião do aparelho digestivo do Hospital das Clínicas, em São Paulo.

Essa função era muito útil milênios atrás. Em um mundo esparsamente povoado, quem tivesse sua flora intestinal dizimada por uma diarreia brava, por exemplo, teria mais dificuldades para reconstruí-la, já que povoamos o intestino com bactérias adquiridas de outras pessoas – as primeiras vêm já no leite materno.

Apesar do passado glorioso, o apêndice tem hoje um papel supérfluo. “A retirada do apêndice não provoca nenhuma deficiência no organismo e, se ele tem alguma função complementar, ela é facilmente compensada”, afirma Santo. Já a apendicite continua firme e forte: mortal, já atingiu ou atingirá 470 mil pessoas no Brasil (0,25% da população). Alimentação balanceada, com muitas fibras, garante o bom funcionamento do intestino, mas não impede que alguém saudável venha a ter uma crise de apendicite.

Disponível em: <http://super.abril.com.br/saude/serve-apendice-447828.shtml> Acesso em: 13/02/2010

5) Leia o texto 2 a seguir.

Uma senhora está em um consultório médico.

O médico pergunta:

- Então, o que a senhora tem?

A mulher responde:

- Uma casa e dois terrenos em Caicó.

- Não, eu quero saber o que a senhora sente.

- Uma vontade danada de vender tudo e vir

embora pra Natal.

a) O que provoca o humor no texto?



Um passo a mais



Indicação de leitura: "O gênero canção na mídia literária", de Nelson Barros da Costa, capítulo integrante do livro "Gêneros textuais e ensino". (Ver referência).

Já sei!



Nesta aula, vimos os conceitos de texto e de gênero. Vimos, ainda, que em todo texto predomina uma sequência textual e que este se classifica em um gênero textual.





Referências

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KOCH, I. G. V. & VILELA, M.; Gramática da Língua Portuguesa. Coimbra: Almedina, 2001.

BRONCKART, J. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

KOCH, I. G. V. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINGUENEAU, D. Análise de textos de comunicação. São Paulo: Cortez, 2001.

Marcuschi, L. A. "Gêneros textuais: definição e funcionalidade". In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

Revista Veja, Editora Abril, edição 2053, ano 41, nº 12, 26 de março de 2008, página 22.

Fonte das figuras

Fig.01 - <http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=download&id=1078238>

Fig.02 - <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/discovirtual/aulas/15269/imagens/calvinpr1.jpg>

Fig.03 - http://4.bp.blogspot.com/_P5wJTKJzug/Svm79SbfhZI/AAAAAAAAACsg/hd_e7IXjZGE/s320/lasanha-de-bacalhau-e-camar%C3%A3o.jpg

Fig.04 - http://www.ctpbv.nl/uploads/images/e_mail.jpg

Fig.05 - <http://lunaydragon.files.wordpress.com/2009/06/monologo.jpg>

Fig.06 - <http://www.omeuemail.blogger.com.br/assalto.jpg>

Fig.07 - http://www.beleleo.com.br/images/pagina_narrativas/andrenetto3narrativa.jpg



Licenciatura em Espanhol

Linguística II

Francisca Elisa de Lima Pereira

A linguística textual

Aula
02

Apresentação e Objetivos



No módulo I, vimos os conceitos de texto, de tipologia e de gêneros textuais. Vimos, também, que um texto não pode ser formado por um aglomerado de palavras ou frases. Para que um conjunto de frases (oral ou escrito) seja considerado um texto, é necessário que eles possuam coesão e coerência. Neste módulo, trataremos sobre a coerência no texto escrito, e, no módulo III, sobre a coesão textual, também, no texto escrito.





Para começar

Texto I

Ex-titã busca coerência em 40 Escritos
Francesca Angiolillo - Folha de S. Paulo - 21/09/2000

Fig. 01



Trabalhando com o poeta João Bandeira na seleção dos textos para "40 Escritos", Arnaldo Antunes sentiu-se inseguro.

"Será que a grandeza desses textos não está justamente no caráter passageiro?", questionava-se, já que a maior parte dos textos que compõem a reunião que lança hoje em São Paulo foi anteriormente publicada em jornais e revistas.

Ao mesmo tempo, essa produção - que ele classifica como "efêmera" por estimar serem cerca de 60, em 20 anos, acumulada em uma pasta, revelou temas recorrentes.

E foi a busca por retratar uma coerência de seu pensamento que, de certo modo, norteou a seleção. Música, literatura, comportamento e artes plásticas dominam o volume, composto de artigos, prefácios e releases.

"Para além da diversidade que o livro abarca, tem algo ali que compõe um pensamento meu, muito pessoal, sobre a cultura em si e questões que me são caras. É como se cada texto que eu fizesse fosse engrossando cada vez mais esse contexto comum a eles."

Por isso não retirou nem os que julgava "ingênuos" e os organizou em ordem cronológica, do primeiro da revista de poesia "Almanak 80", que o ex-estudante de Letras da USP editava até o mais recente de 99, original de um livro sobre o artista plástico Nuno Ramos.

O que torna coeso o apanhado de duas décadas, segundo Antunes, é o cuidado com a palavra. "Tem uma intersecção a tudo que eu acabo produzindo, música, artes plásticas, literatura que é o tato com a palavra em si: eu não faço música instrumental, eu faço canção; eu não faço artes plásticas, faço instalações de poesia visual."

Para amarrar o conjunto, o próprio músico se encarregou do design do volume. O interesse pelo aspecto gráfico, aliás, nasceu já com o primeiro livro, "Ou E", de 81, uma edição

artesanal de 500 exemplares, com os textos em escritura manual. “Assim como a gente tem recursos de entonação com a fala, queria criar um similar de entonação gráfica.”

Não por acaso, há um texto sobre caligrafia no volume e também nela se baseia a capa do livro, o que acaba reforçando o caráter memorialístico de “40 Escritos”. Quem lê o livro, afinal, tem uma boa idéia de como ele pensa?

“Acho que sim. Reli o livro já impresso. É uma coisa quase autobiográfica, é engraçado, porque são só textos comentando o trabalho de outras pessoas, mas me vejo muito no livro e, de certa forma, tem uma coerência muito grande entre os textos mais antigos e os de hoje.”

Apesar de admitir que vende mais livros de poesia do que outros brasileiros, Antunes diz não ter um “público-alvo” (“senão seria publicitário”) e que escreve movido por sua “ansiedade”.

“Tem um título que eu invejo, que (o poeta Paulo) Leminski deu para um livro de ensaios dele, ‘Anseios Críticos’, que eu daria para esse livro. Porque são quase ensaios; nunca tive a pretensão de ser um teórico ou um crítico. São textos críticos de alguém que se considera, antes de mais nada, um criador. Por isso quis chamar de ‘40 Escritos’, que é um termo bem vago”, conclui, rindo.

Acesso em: 22/fev/2010

http://www.arnaldoantunes.com.br/sec_livros_view.php?id=7&texto=30

Mãos à obra

Pensando um pouco sobre os termos coerência e coesão:

a) No texto I, levando-se em consideração o título, o termo coerência aparece três vezes. Ele assume o mesmo sentido nas três aparições? Explique.

b) Que sentido assume o termo coeso (6° parágrafo) nesse mesmo texto?



Assim é

1. Textualidade

Fig. 02



A textualidade pode ser definida como um “conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma seqüência de frases”. (COSTA VAL, 1991, p. 5). Duas propriedades são fundamentais para que isso ocorra: a coerência e a coesão. Sem a primeira, não existe um texto e, sem a segunda, o texto poderá perder sua legibilidade. A coesão é, ainda, uma das formas de representação da coerência. Vejamos o conceito de coerência.

1.1 A coerência no texto escrito

A coerência textual depende de muitos fatores. Ela é vista “como um princípio de interpretabilidade do texto” (Koch e Travaglia, 2005). Portanto, tudo que interfere na interpretação do texto tem a ver com a coerência.

Os estudos sobre coerência postulam que o seu estabelecimento depende de: a) conhecimento de mundo; b) conhecimento linguístico; c) conhecimento partilhado; d) inferências; e) fatores pragmáticos; f) intencionalidade e aceitabilidade; g) situacionalidade; h) informatividade; i) focalização; j) intertextualidade; l) relevância. A partir do texto II, vamos, iniciar os estudos desses fatores.

Texto II

Os signos na visão do analista de bagé



ÁRIES - Bicho mais fogueteiro e metido não tem. Ele atropela todo mundo que nem bagual solto em feira de porcelana. Tem mania de ser sempre primeiro. E é: o primeiro...lôco!

TOURO - Esse quer ser o maior dos latifundiários: dono das estância, dos rebanho, das plantação. Se bobear, invade o planeta inteiro. Mas tem desculpa: é ele quem dá o churrasco, faz as trova, declama e toca a gaita. Êta índio bagual!

GÊMEOS - Esse vivente só quer prosear, assuntar. É o mascate do zodíaco, o leva-e-traz. Sabe de tudo e sabe contá causo que é uma beleza. Não esquenta banco e parece que tem bicho carpinteiro. Lá em Brasília tem um índio velho que não pára, só quer andar de avião prá lá e prá cá com a prenda do lado. Um pedaço de picanha prá quem adivinhá quem é o dito.

CÂNCER - Esse é chorão que é um inferno. Tem uma memória do cão, se lembra tim tim por tim tim quem ganhou cada Califórnia e cada grenal, e sabe de cor tudo o que tu disse prá ele naquele 4 de maio de 1984. Mas é o dono da posada e o que te prepara o putchero nas noites de Minuano. É dos piores.

LEÃO - Foi por causa desse que inventaram o tal de complexo de superioridade. Bicho mais convencido, não há. É o primeiro prêmio em interpretação nos festival, arrasa na chula, é a mais bela prenda e o rei do gado. Exige respeito e não consegue ficar na mesma sala com uma TV ligada, pois que não admite concorrência. Vai sê o chefe da ala dos Napoleão lá no São Pedro.

VIRGEM - Virge! Cruzes! esse é roxo por limpeza. Tu acaba de assar o churrasco e ele já tá lavando os espeto. Tem cuia própria pro mate, porque é mais higiênico, e tá sempre de vassoura na mão. Parece normal, mas é dos mais maníacos.

LIBRA - É danado de namorador. Só quer pezinho prá cá e pezinho prá lá. Não faz outra cosa. Também adora se meter em política, mas só fica olhando em cima do muro, enquanto a indiada dá um duro aqui embaixo. Metido a aristocrata, come churrasco com garfo e faca e usa guardanapo. (...)

ESCORPIÃO - O Loco dos Loco. Prá puxá o facão não faz cerimônia.

Mas depois de todo o estardalhaço, fica com uma cara de culpado e arrependido, que irrita até a mãe dele. Não perde a mania de mexer nos traumas... dos outros. O velho Freud, que também não era dos mais normais, tinha o tal de ascendente em escorpião. Esse nem com banda...

SAGITÁRIO - O índio aqui acha que é o verdadeiro centauro dos pampas, citado várias vezes pelos nossos historiadores. Se perdeu do seu bando e não sabe se foi perto de Vacaria ou de Pelotas, de tão loco. Se alguém quiser se comunicar com ele, é: e-mail: coice de mula.barbaridade.ctg@la.fresca.tchê.Bagé..

CAPRICÓRNIO - Esse é o introvertido. Metido a tímido, mas foi ele quem descobriu o complexo de inferioridade. Não quer incomodar, e pra fazê-lo entrar no rancho ou se chegar pra roda de chimarrão é um custo. Não se acha nada, sonha com ele no futuro, que é quando ele acha que vai existir. Outro que só internando!!

AQUÁRIO - Ele quer mudar o mundo. Não muda nem as telas dos galinheiros e as lâmpadas queimadas. Adora uma revolução, um protesto ou deixar o povo de cabelo em pé. No fundo o que ele quer é aparecer.

PEIXES - Já esse, o que quer é desaparecer. Vive com a cabeça nas nuvens, viajando... Diz que conversa com o Boitatá, já viu o Negrinho do Pastoreio, e recebe o Sepé Tiarajú. Mas o que tem de doido tem de bonzinho. É só não contrariar.

Acesso em 09/02/10

Disponível em: http://textos_legais.sites.uol.com.br/na_visao_do_analista.htm

1.2 Conhecimento de mundo



O conhecimento de mundo refere-se ao conjunto de conhecimentos que vamos acumulando ao longo de nossas vidas. Podemos adquiri-los por meio de experiências, leituras ou relacionamentos com amigos, familiares, entre outras formas.

Esse tipo de conhecimento é muito importante para que compreendamos os discursos que nos rodeiam. Por exemplo, muitas pessoas não riem de uma determinada piada porque não têm conhecimento de mundo suficiente pra entender o que está sendo contado. Outras demoram para rir porque levam tempo

para “acionar” esses conhecimentos.

No texto II, é necessário saber que o analista de Bagé é um personagem de humor criado pelo escritor Luis Fernando Veríssimo, cujas histórias retratam o estereótipo da personalidade típica dos bajeenses. Se o leitor tiver lido a obra, sua compreensão ainda será maior e, com isso, também perceberá mais humor no texto em foco.

1.3 Conhecimento linguístico

Sabemos que o conhecimento linguístico é muito importante para que estabeleçamos a coerência em um texto. No texto citado, se o leitor não conseguir atribuir um significado ao vocábulo bagual (cavalo arisco, que ainda não foi domado), não compreenderá a “análise” feita pelo analista sobre o signo de Áries. Além disso, seu conhecimento a respeito das variantes linguísticas será essencial para compreender que algumas infrações gramaticais cometidas pelo analista estão totalmente coerentes com a personagem.

1.4 Conhecimento partilhado

No texto 1, o enunciador já conta com o conhecimento de mundo do leitor no que se refere ao Analista de Bagé. Aquele acredita que ambos partilham o mesmo conhecimento e faz uso disso para criar humor. A esse tipo de recurso chamamos conhecimento partilhado, sem o qual, nesse caso, a coerência não poderia se estabelecer.

1.5 Inferências

Texto III

Pela primeira vez o seu
cérebro e o seu coração
concordam
com alguma coisa.

Peugeot 307.
O melhor negócio
da categoria agora
pode ser seu.



Fig. 03

O texto III leva o leitor a inferir que nunca houve a possibilidade de ele comprar um carro que, ao mesmo tempo, o agradasse e fosse um bom negócio. A marca linguística que possibilita essa inferência é

pela primeira vez. Só compreendendo o que essa marca pressupõe, a coerência do texto poderá ser estabelecida e o leitor fará, assim, a leitura pretendida pelo enunciador.

1.6 Fatores pragmáticos

Texto IV

O médico particular do cantor Michael Jackson, Conrad Murray, foi indiciado nesta segunda-feira por homicídio culposo (quando não há intenção de matar) involuntário pela morte do astro.

O cardiologista, que estava ao lado de Jackson no dia da morte, em 25 de junho de 2009, pode pegar até quatro anos de prisão caso seja considerado culpado.

O advogado de Murray, Ed Chernoff, disse que o cliente irá se declarar inocente da acusação.

A expectativa é de que o médico se apresente às autoridades ainda nesta segunda-feira, em Los Angeles.

Insônia

Fig. 04



Murray é acusado de ter intoxicado o cantor com uma overdose de anestésico propofol e do sedativo lorazepam. Segundo o relatório divulgado pelo legista em agosto, estas seriam as "drogas primárias responsáveis pela morte de Michael Jackson".

Além das duas, outras quatro drogas foram encontradas no corpo do cantor, entre elas diazepam, lidocaína e efedrina.

De acordo com um relatório divulgado anteriormente, o médico afirmou que estava tratando o cantor com o anestésico propofol para um problema de insônia. Murray afirmou, no entanto, que estava preocupado já que o cantor estaria se viciando no remédio e tentou mudar a medicação.

Disponível em: <http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias>
Acesso em: 08/02/2010 - 18h43

A expressão **nesta segunda-feira**, no texto IV, só pode ser recuperada

a partir da data do texto (08/02/2010). Dizemos que esse elemento, a data, funciona como um contextualizador para facilitar a leitura do texto. A esses elementos damos o nome de fatores pragmáticos. Incluem-se, ainda, nesses elementos: assinatura, local, elementos gráficos, título, autor, estilo de época, corrente científica, filosófica, religiosa a que pertence etc.

1.7 Situacionalidade

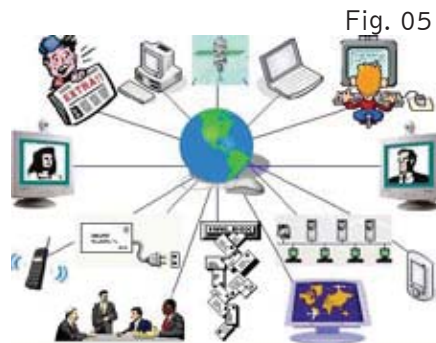
Situacionalidade é o conjunto de fatores que cooperam para tornar o texto relevante. Placas indicativas de direção, de silêncio em hospitais, são exemplos de como a situacionalidade é importante para que alguns textos sejam coerentes.

1.8 Intencionalidade e aceitabilidade

A intencionalidade diz respeito à intenção do enunciador de produzir um texto coeso e coerente. Já a aceitabilidade refere-se à atitude do co-enunciador em aceitar ou não esse texto como coesivo, coerente e relevante.

1.9 Informatividade

O grau de informatividade de um texto pode ser avaliado a partir do grau de expectativa gerado em torno dele. Em outras palavras, um texto será tanto menos informativo, quanto maior for a previsibilidade; e tanto mais informativo, quanto menor for a previsibilidade. Se um texto tiver apenas informações esperadas (e ditas também de uma forma previsível), ele terá um baixo grau de informatividade. Se toda a informação do texto for inesperada, ele terá um alto grau de informatividade. Nesse último caso, o texto poderá parecer, à primeira vista, incoerente, já que exigirá do co-enunciador um esforço muito maior para compreendê-lo.



O grau de informatividade adequado é aquele que, ao mesmo tempo, que faz com que o leitor sinta-se familiar ao texto, permita que aquele se surpreenda com novas informações ou formas inusitadas de tratar sobre um tema já conhecido e/ou debatido anteriormente.

1.10 Focalização

Ao ler um texto, o leitor focaliza sua atenção em pequena parte

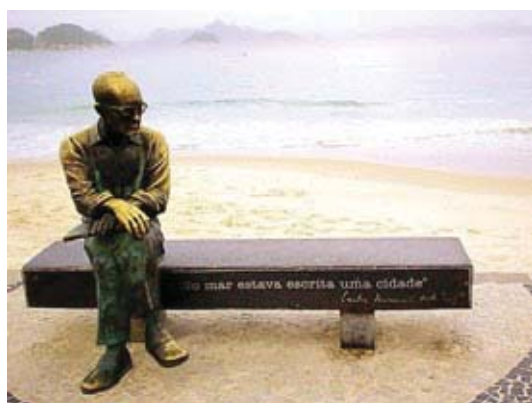
do que sabe e acredita, e a enfatiza. Se um texto fala sobre a música no esporte, por exemplo, provavelmente, um músico vai focalizar a música, e o esportista, o esporte. Vamos utilizar o mesmo exemplo dado por Koch e Travaglia (2005, p. 83 a 85), por acharmos um texto relevante para deixar mais claro o conceito de focalização.

Texto V

No aeroporto

Carlos Drummond de Andrade

Fig. 06



Viajou meu amigo Pedro. Fui levá-lo ao Galeão, onde esperamos três horas o seu quadrimotor. Durante esse tempo, não faltou assunto para nos entretermos, embora não falássemos da vã e numerosa matéria atual. Sempre tivemos muito assunto, e não

deixamos de explorá-lo a fundo. Embora Pedro seja extremamente parco de palavras e, a bem dizer, não se digne pronunciar nenhuma. Quando muito, emite sílabas; o mais é conversa de gestos e expressões, pelos quais se faz entender admiravelmente. É o seu sistema. Passou dois meses e meio em nossa casa, e foi hóspede ameno. Sorria para os moradores, com ou sem motivo plausível. Era a sua arma, não direi secreta, porque ostensiva. A vida da pessoa humana lhe dá prazer. Seu sorriso foi logo considerado sorriso especial, revelador de suas boas intenções para com o mundo ocidental e o oriental, e em particular o nosso trecho de rua. Fornecedores, vizinhos e desconhecidos, gratificados com esse sorriso (encantador, apesar da falta de dentes), abonam a classificação.

Devo admitir que Pedro, como visitante, nos deu trabalho: tinha horários especiais, comidas especiais, roupas especiais, sabonetes especiais, criados especiais. Mas sua simples presença e seu sorriso compensariam providências e privilégios maiores. Recebia tudo com naturalidade, sabendo-se merecedor das distinções, e ninguém se lembraria de achá-lo egoísta ou inoportuno. Suas horas de sono – e lhe apraz dormir não só a noite

como principalmente durante o dia – eram respeitadas com ritos sacros, ao ponto de não ousarmos erguer a voz para não acordá-lo. Acordaria sorrindo, como de costume, e não se zangaria com a gente, porém nós mesmos é que não nos perdoaríamos o corte dos seus sonhos. Assim, por conta de Pedro, deixamos de ouvir muito concerto para violino e orquestra, de Bach, mas também nossos olhos e ouvidos se forraram à tortura da tv. Andando na ponta dos pés, ou descalços, levamos tropeções no escuro, mas sendo por amor de Pedro não tinha importância.

Objeto que visse em nossa mão, requisitava-o. Gosta de óculos alheios (e não os usa), relógios de pulso, copos, xícaras e vidros em geral, artigos de escritório, botões simples ou de punho. Não é colecionador; gosta das coisas para pegá-las, mirá-las e (é seu costume ou mania, que se há de fazer) pô-las na boca. Quem não o conhecer dirá que é péssimo costume, porém duvido que mantenha este juízo diante de Pedro, de seu sorriso sem malícia e de suas pupilas azuis – porque me esquecia de dizer que tem olhos azuis, cor que afasta qualquer suspeita ou acusação apressada, sobre a razão íntima de seus atos.

Poderia acusá-lo de incontinência, porque não sabia distinguir entre os cômodos, e o que lhe ocorria fazer, fazia em qualquer parte? Zangar-me com ele porque destruiu a lâmpada do escritório? Não. Jamais me voltei para Pedro que ele não me sorrisse; tivesse em um impulso de irritação, e me sentiria desarmado com a sua azul maneira de olhar-me. Eu sabia que essas coisas eram indiferentes à nossa amizade – e, até, que a nossa amizade lhes conferia caráter necessário, de prova; ou gratuito, de poesia e jogo.

Viajou meu amigo Pedro. Ficou refletindo na falta que faz um amigo de um ano de idade a seu companheiro já vivido e puído. De repente o aeroporto ficou vazio.

(in Cadeira de balanço. pp. 61, 62. in KOCH E TRAVAGLIA, 2005)

Após leitura do texto “No aeroporto”, podemos perceber que o narrador focaliza as ações da criança descrita de forma totalmente positiva. O leitor, entretanto, até descobrir que se trata de um bebê e não de um adulto, surpreende-se com as atitudes do hóspede sempre tão exigente e inconveniente, e até com as atitudes do anfitrião em aceitá-las.

Caso o narrador-personagem não gostasse de crianças, provavelmente seu foco seria diferente: daria muito mais ênfase ao lado negativo da hospedagem do que ao positivo.

1.11 Intertextualidade

Fig. 07



A intertextualidade diz respeito aos fatores que tornam a leitura de um texto dependente de um ou mais textos previamente existentes. Esses fatores são relativos a conteúdo, fatores formais e a gêneros textuais. Em matérias jornalísticas que cobrem um mesmo fato durante vários dias, por exemplo, cada artigo pressupõe que os

leitores conheçam outros artigos sobre o mesmo assunto publicados anteriormente, estabelecendo com eles a intertextualidade relativa ao conteúdo. A letra da canção "UM blues para Narciso", de Zé Cardoso, fará, a quem conhece a história de Narciso - que, segundo a lenda, se admirava tanto da sua própria beleza, a ponto de, um dia, olhar tanto para a sua imagem nas águas de um rio que acabou caindo e morrendo afogado - com que remeta imediatamente a este texto.

Texto VI

Um blues pra Narciso

Zé Cardoso

Fig. 08



Você sempre diz ter direitos
Mas egoísmo não é defeito
Pois negar a si é mentir

Você se prende a todos os detalhes
Mas se contradiz e não condiz com seus milagres
Então pra que sorrir?

A ignorância de ignorar o som
Da sua própria voz
Do seu próprio dom
É deixar a vida nessa cor tão gris
Por simples medo de ficar por um triz

Quero o mundo inteiro
De espelho pra me refletir
Quero a vida toda só para sorrir
Quero queimar os meus sonhos
E em suas cinzas renascer
Só quero poder viver
Do meu próprio jeito de viver

Você diz que eu vivo num mundo só meu
Que o meio palmo que eu enxergava escureceu
É verdade sim, minha flor
E tomo chá todas as tardes com meu ego
E só por isso fico cada dia mais cego
Pra tudo o que seja, senão dor
A liberdade é meu graal
Faz do meu sangue quente, imortal
Quero tudo e do tudo quero mais
Sem olhar pro chão, pros lados ou pra trás

(Canção inédita – Acervo pessoal do compositor)

Quanto à intertextualidade, os gêneros textuais podem ser identificados pela estrutura que os caracteriza ou por aspectos formais de caráter linguístico, próprios de cada gênero. Um artigo de opinião, por exemplo, apresenta características formais semelhantes ao artigo informativo, mas, enquanto o primeiro fundamenta-se em argumentos para defender um ponto de vista, o segundo prima pela informação para comprovar uma constatação.

1.12 Relevância

A relevância ocorre quando um texto discorre sobre um mesmo tópico discursivo, ou seja, não há digressões. Estas só podem ser aceitas quando ocorrem para justificar alguma intencionalidade do produtor do texto. Nesse caso, o texto deverá apresentar pistas textuais que garantam

a ocorrência das digressões, sem interferir na compreensão global do texto. No texto que segue, o tópico discursivo é a Criação da Reserva Natural Serra do Tombador, no Cerrado.

Texto VII

Um novo corredor ecológico para o cerrado

O cerrado ganhou há alguns dias mais um importante corredor ecológico. A criação da reserva Natural serra do Tombador, uma área de 8.900 hectares no sul de Goiás (o equivalente a 43 parques do Ibirapuera, em São Paulo), servirá para garantir uma faixa de proteção até o Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros. O objetivo é preservar uma das últimas áreas intactas do Cerrado, garantir a permanência de mais de 6 mil espécies de plantas e outras 295 de pássaros. A reserva montanhosa do tombador foi adquirida pela Fundação O Boticário e recebeu o apoio financeiro da ONG americana The Nature Conservancy. As instituições pagaram R\$ 2,3 milhões pela área, antes dividida em seis lotes particulares. A nova unidade de conservação é um respiro para um dos ecossistemas mais ameaçados do mundo. O Cerrado já perdeu cerca de 70% de sua cobertura e sofre com a forte expansão agrícola. Estima-se que desapareça até 2030 se o desmatamento continuar no ritmo atual.

Luciana Vicária
Revista Época, 17/05/2007

Por uma questão didática, os fatores de coerência foram apresentados separadamente. Porém, eles co-ocorrem em um texto para que tenhamos uma compreensão adequada. Eles fazem parte da tecitura do texto e, portanto, a falta de algum deles poderá acarretar, no mínimo, um prejuízo tanto na produção como na leitura de qualquer texto.





Vamos exercitar?

O texto que segue servirá de base para as questões de 1 a 9.

Como o advogado termina o namoro

Prezada Srta. Danyela de Fátima da Silva Couto e Souza Avelar,

Face aos acontecimentos de nosso relacionamento, venho por meio desta, na qualidade de homem que sou, apesar de V. Sa. não me deixar demonstrar, uma vez que não me foi permitido devassar vossa lascívia, retratar-me formalmente de todos os termos até então empregados à sua pessoa, o que faço com supedâneo no que segue:

1. Da inicial má-fé de vossa senhoria:

1. CONSIDERANDO QUE nos conhecemos na balada e que nem precisei perguntar seu nome direito, para logo chegar te beijando.

1.2. CONSIDERANDO seu olhar de sedução enquanto dançava na pista esperando eu me aproximar.

1.3. CONSIDERANDO QUE com os beijos nervosos que trocamos naquela noite, V.Sa induziu-me a crer que logo estaríamos explorando nossos corpos, em incessante e incansável atividade sexual, passei então a me encontrar com Vossa Senhoria.

2. Dos prejuízos experimentados:

2. CONSIDERANDO QUE fomos ao cinema e fui eu quem paguei as entradas, sem falar no jantar após o filme.

2. 2. CONSIDERANDO QUE já levei Vossa Senhoria em boates das mais badaladas e

caras, sendo certo que fui eu, de igual sorte, quem bancou os gastos.

2. 3. CONSIDERANDO QUE até à praia já fomos juntos, sem que Vossa Senhoria gastasse um centavo sequer, eis que todos os gastos eram por mim experimentados, e que Vossa Senhoria não quis nem colocar biquíni, alegando que estava ventando muito.

3. Das razões de ser do presente:

3.1. CONSIDERANDO AINDA QUE até a presente data, após o longínquo prazo de duas semanas, Vossa Senhoria não me deixou tocar, sequer na sua panturrilha.

3.2. CONSIDERANDO QUE Vossa Senhoria ainda não me deixa encostar a mão nem na sua cintura com a alegaçõzinha barata de que sente cócegas.

4. Decido sobre nosso relacionamento o seguinte:

4.1. Vá até a mulher de vida airada que também é sua progenitora, pois eu não sou mais um ser humano do sexo masculino que usa calças curtas e a atividade sexual não é para mim, um lazer, mas sim uma necessidade premente.

4.2. Não me venha com "colóquios flácidos para acalantar bovinos" de que pensava que eu era diferente.

4.3. Saiba que vou te processar por me iludir aparentando ser a mulher dos meus sonhos, e, na verdade, só me fez perder tempo, dinheiro e jogar elogios fora, além de me abalar emocionalmente.

(...)

Dou assim por encerrado o nosso relacionamento, nada mais subsistindo entre nós, salvo o dever de indenização pelos

prejuízos causados.

Sem mais para o momento,
Dr. M R S A
"Advogado"
OAB/MG

Texto adaptado. Disponível em: http://textos_legais.sites.uol.com.br/textos_rir.htm
Acesso em: 09/02/10.

1. O que leva o enunciador a terminar o relacionamento?

2. Qual a importância do conhecimento de mundo do leitor do texto para que o considere coerente, mesmo estando este construído com tanta formalidade?

3. A que outro gênero textual o texto acima remete?

4. Relendo o item B do texto, o que se pode inferir a respeito da personalidade do enunciador?

5. Os fatores pragmáticos são fundamentais para a compreensão desse texto? Argumente.

6. Procure o significado das palavras que seguem.

- ▶ Supedâneo
- ▶ Airada
- ▶ Premente

7. A que expressão popular remete "colóquios flácidos para acalentar bovinos"?

8. O enunciador, ao mesmo tempo em que procura produzir um texto formal, insere algumas palavras ou expressões que seriam inadequadas a esse nível de linguagem. Identifique essas inadequações.

9. Levando em consideração os motivos expostos pelo enunciador, seu pedido de indenização é coerente? Justifique.



Um passo a mais

Indicação de leitura: o capítulo sobre coerência (29º), do livro “Para entender o texto”, de Platão e Fiorin.



Já sei!

Nesse módulo, falamos a respeito dos fatores de coerência. A partir da leitura de vários textos, vimos como é importante conhecer e dominar esses fatores. A falta de conhecimento de mundo, por exemplo, pode até não evitar a leitura de um texto, mas, com certeza, poderá impedir que o leitor enverede, muitas vezes, por uma leitura mais profunda e mais prazerosa.

Referências



COSTA VAL, Maria da G. Redação e textualidade. São Paulo: Martins fontes, 1991.

FIORIN, José I. & SAVIOLI, Francisco, P. Lições de texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1996.

___ & TRAVAGLIA, Luís C. Coerência textual. 3ed. São Paulo, contexto, 1991.

___. Texto e coerência. São Paulo: Cortez, 2005.

Fonte das figuras

Fig.01 - http://www.iluminuras.com.br/v1/admin/imagens_capas/imagemarnaldo.jpg

Fig.02 - http://web.icicom.up.pt/dc_design_e_comunicacao_visual_cc/apollinaire-dessin.jpg

Fig.03- <http://www.psa-peugeot-citroen-press.co.uk/images/P06013005.jpg>

Fig.04- <http://nequidnimis.files.wordpress.com/2009/06/michael.jpg>

Fig.05 - http://1.bp.blogspot.com/_VzjbLhFb7zw/S7WB6m53GJI/AAAAAAAAAOk/FtZDT064-ZA/s1600/Informa%C3%A7%C3%A3o.JPG

Fig.06- http://1.bp.blogspot.com/_R6WpN223g40/SYkNldRs4I/AAAAAAAAAAU/LchpY9STxUQ/S600/Drummond.jpg

Fig.07 - <http://mscamp.files.wordpress.com/2009/05/livro1.jpg>

Fig.08 - http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/de/Michelangelo_Caravaggio_065.jpg



Licenciatura em Espanhol

Linguística II

Francisca Elisa de Lima Pereira

A linguística textual

Aula
03

Apresentação e Objetivos



Na aula 2, tratamos a respeito dos fatores de coerência, mostrando a importância deles para uma leitura ou produção de um texto. Neste módulo, estudaremos a coesão textual.





Para começar

"A coesão não nos revela a significação do texto, revela-nos a construção do texto enquanto edifício semântico."

M. Halliday



Assim é

Coesão textual

Texto 1

Por que sou vegetariano

Fig. 01



"Minhas razões para ser vegetariano são muito simples.

Em primeiro lugar, os animais têm capacidade de sofrer.

Quando ϕ são criados para nos fornecer carne, eles sofrem de muitas e desnecessárias maneiras.

Nós não precisamos comer carne. Qualquer que tenha sido a situação no passado, nos

primórdios da evolução humana, hoje as pessoas de classe média dos países desenvolvidos têm uma gama enorme de alimentos nutritivos a sua disposição. Uma dieta vegetariana não impede o acesso a proteínas e outros nutrientes essenciais. ϕ Comemos carne porque ϕ apreciamos o sabor, não porque ela seja necessária a nossa saúde.

O desejo de saborear a carne dos animais não justifica fazê-los sofrer.

Portanto, não deveríamos comer animais que sofrem só para isso – para nos fornecer a sua carne.

Em segundo lugar, o sofrimento a que me refiro não ocorre apenas nos matadouros. Muitas pessoas ainda

não sabem como funcionam as modernas fazendas industriais. *Nelas*, a mecanização e os métodos de negócios corporativos são aplicados de acordo com o princípio de que os *animais* são objetos a ser consumidos. Para baratarem o custo, os produtores confinam e amontoam os *animais* de maneira tal que os condenam a passar a vida inteira em condições horríveis.

Tudo isso acontece por um equívoco ético fundamental. Os racistas pensavam que um ser humano *que* não pertencesse a *sua* raça se situava fora da estética da ética. Podia, *portanto*, ser capturado e vendido *como* escravo. Não acreditamos mais que as fronteiras raciais demarquem os limites para além dos *quais* os seres humanos se transformem em objetos para o nosso uso. *Mas* ainda achamos *que* os seres que estão fora das fronteiras de nossa espécie não passam de coisas úteis. Não há base moral para *essa crença*. A escravidão animal deveria ser enterrada, juntamente com a escravidão humana, no cemitério do passado.”

Peter Singer. Filósofo australiano
Adaptado de: Revista Veja, 24/11/2004.

As expressões em negrito “em primeiro lugar” e “em segundo lugar” estabelecem uma ordenação dos motivos pelos quais Peter Single se diz vegetariano; a palavra “para”, sublinhada na 3ª linha, indica a finalidade da criação de animais; a palavra “eles”, na mesma linha, faz referência a “animais”

(primeira linha). Todos esses vocábulos funcionam como “costuradores” do texto, ou seja, elementos coesivos do texto. Coesão é, portanto, o inter-relacionamento entre determinados segmentos linguísticos que constituem o texto. Assim, seja inter-relacionando orações, períodos, parágrafos ou, ainda, segmentos maiores – como um parágrafo final conclusivo que se articula a todos os parágrafos antecedentes, ou até mesmo a articulação de capítulos entre si –, os mecanismos coesivos estabelecem elos e contribuem, de forma decisiva, para que o tema tratado se mantenha ao mesmo tempo em que progride. Tornam-se, pois, elementos linguísticos também responsáveis pela coerência textual.

A coesão, entretanto, não é condição necessária nem suficiente para que haja coerência em um texto. Veja que o texto abaixo não possui nenhum elemento coesivo, mas é coerente.

Escova de dente. Banho. Café, leite, pão. Carro. Escritório. Almoço. Escritório. Jantar. Televisão. Pijama.



Fig. 02

Já o texto que segue possui vários elementos coesivos, mas não possui coerência.

Coloquei o pijama e fui ao escritório trabalhar. Enquanto isso, minha esposa preparava o almoço. Portanto, adorei tomar café com eles.

Podemos classificar a coesão textual (de forma bastante simplificada) em coesão por retomada ou por antecipação e coesão por encadeamento de segmentos textuais.

2.3.2.1 Coesão por retomada ou por antecipação

Texto

A voz rouca das ruas

Nesta semana, ÉPOCA perguntou aos eleitores se maiores de 16 anos envolvidos em crimes hediondos devem ir para a cadeia

“Se aos 16 anos **um jovem** tem direito de votar e decidir os rumos do país, então **ele** deveria assumir as conseqüências de **seus** atos.

Por que votar **aos 16 anos** significa consciência, e matar **com a mesma idade** não?”

“Mais presos na cadeia? Sabemos o custo **disso** para o país, e que **a cadeia** é uma escola do crime. Deveríamos investir em melhorias na educação, nas leis trabalhistas e na economia”

Fig. 03



“Não vamos acabar com a violência **assim**. Os Estados Unidos têm as mais severas leis para todos os tipos de crime, **que** são aplicadas aos menores contraventores, e a questão não foi resolvida”

“O crime, hediondo ou não, e qualquer que seja a idade do autor, deve ser punido com rigor. Precisamos acabar com essa demagogia de que menor não deve pagar pelo crime cometido. Só **assim** poderemos ter um país mais digno de viver”

Revista Época, 07/05/2007, p. 11

Na linha 04, as palavras **ele** e **seus** retomam o substantivo **um jovem**; na linha 06, a expressão **com a mesma idade** retoma a expressão **16 anos**; na linha 07, o vocábulo **disso** (de + isso) retoma toda a primeira oração **mais presos na cadeia**; na linha 08, a expressão **a cadeia** retoma essa mesma palavra; na linha 10, a palavra **assim** retoma a pergunta inicial da enquete: **se maiores de 16 anos envolvidos em crimes hediondos devem ir para a cadeia**; na linha 11, o pronome relativo **que** retoma a expressão **todos os tipos de crime**; a palavra **assim**, na última linha, retoma toda a idéia explicitada pelo entrevistado. Termos que retomam outros são chamados de **anafóricos**. Quando os termos antecipam outros, são chamados de **catafóricos**. Vejamos um exemplo desse último na frase adaptada a seguir:

Se aos 16 anos **ele** tem direito de votar e decidir os rumos do país, então **o jovem** deveria assumir as consequências de **seus** atos.

Na frase anterior, o termo **ele** antecipa a expressão **um jovem**. Segundo Fiorin (1996), são anafóricos e/ou catafóricos: pronomes (demonstrativos e relativos), certos advérbios e locuções adverbiais, os verbos ser e fazer, o artigo definido, o pronome pessoal de 3ª pessoa.

A retomada de um termo pode ser feita, ainda, por meio de um substantivo, verbo ou advérbio, além do uso da elipse (apagamento de um termo da frase, que pode ser recuperado pelo contexto).

2.3.2.2 Coesão por encadeamento de segmentos textuais

Segundo Platão e Fiorin (op. cit. p. 374), esse tipo de coesão pode ser feita por conexão ou por justaposição. A conexão

"é feita por conectores ou operadores discursivos, que são palavras ou expressões responsáveis pela concatenação, pela criação de relações entre os segmentos do texto. São exemplos de operadores: então, portanto, já que, com efeito, porque, ora, mas, assim, daí, dessa forma, isto é".

Esses conectores ligam partes do texto e estabelecem uma relação de sentido (causa, finalidade, oposição, etc.) entre elas. Portanto, para usar os operadores, deve-se ficar atento ao sentido que é criado por eles.

De acordo com a relação que estabelece, os conectores podem ser classificados da seguinte forma: gradativos (até mesmo, inclusive, pelo menos, no mínimo, etc.); os aditivos (e, também, mas também, além de, etc.); os disjuntivos (quer... quer, caso contrário); os conclusivos (portanto, logo, pois, etc.); os comparativos (tanto... quanto, menos (do) que);



Fig. 04

os explicativos (porque, já que, pois, etc.); os contrajuntivos (mas, porém, contudo, embora, apesar de); os decisivos (aliás, além de tudo, além do mais, etc.); os generalizantes (de fato, realmente); os especificadores ou exemplificadores (por exemplo, como); os retificadores (isto é, ou melhor, quer dizer, ou seja, etc.); os explicitadores (assim, desse modo, dessa maneira, etc.).

Precisamos deixar claro que não há uma rigidez no sentido criado na relação estabelecida pelo conector. Esse sentido vai depender do texto no qual o conector se insere. Por exemplo, o conector **e** pode assumir na frase uma relação de adição e em outra de contrajunção. Vejamos:

A diminuição da maioria penal pode ser uma solução para a diminuição dos crimes **e** para a diminuição do número de menores envolvidos neles. (relação de adição)

Um bandido matou uma criança, **e** não foi preso. (Contração)

A justaposição ocorre quando “a coesão se faz pelo estabelecimento da sequência do texto, que é organizada com ou sem seqüenciadores”. (Platão e Fiorin, op. cit. p. 381). Os operadores de seqüenciação podem ser **temporais** (dois meses depois, uma semana antes, etc.); **espaciais** (à esquerda, à direita, etc.); e **ordenadores de assunto** (primeiramente, em seguida, etc.).

Texto

A maioria editorial

Fig. 05



Quando o brutal assassinato do menino João Hélio chocou o país, em fevereiro passado, o editor-assistente Leandro Loyola foi destacado para examinar um tema controverso suscitado pelo crime: a redução da maioria penal. Durante quase três meses, Leandro levantou casos

de assassinatos cometidos por menores, procurou especialistas, leu todo tipo de argumentação já publicada sobre o assunto e tentou comparar a legislação brasileira à de outros países. “Nas pesquisas e nas ruas, a maioria diz que um menor criminoso deveria ser julgado como adulto”, afirma Leandro. “Difícil é encontrar gente que assuma publicamente essa tese politicamente incorreta”.

Nas últimas semanas, dois fatos trouxeram o fato novamente à tona. **Primeiro**, uma comissão do Senado

decidiu levar a plenário um projeto de lei que reduz a maioria penal de 18 para 16 anos. **Segundo**, o responsável por um dos crimes investigados por Leandro – Chapinha, condenado por dois assassinatos cometidos **quando** ele tinha 16 anos – fugiu da instituição onde estava internado e depois foi capturado. Era o momento ideal para publicar a reportagem de Leandro.

Pessoalmente, Leandro se diz favorável à redução da maioria penal: “O criminoso não deve ser julgado pela idade, **mas** pelo ato que comete”. Em seu texto, **porém**, ele apresenta um debate equilibrado. Leandro mostra as múltiplas facetas da questão e faz, acima de tudo, uma crítica contundente da cultura perversa que tenta transformar criminosos em vítimas – da sociedade, do Estado ou do “sistema”. O resultado é digno de um jornalista que há muito já atingiu sua maioria editorial.

Revista Época, 07/05/2007.

O texto “A maioria editorial” é o editorial da Revista Época. Nesse texto, podemos perceber o papel fundamental dos conectores e sequenciadores.

No primeiro parágrafo, o advérbio **quando** inicia o texto e expressa o tempo em que ocorreu a tragédia com o menino João Hélio. Esse advérbio se relaciona com a expressão adverbial **nas últimas semanas**, na medida em que essa expressão explicita dois fatos posteriores ao assassinato de João Hélio. Nesse caso, a sequenciação garante a progressão textual, uma vez que, por meio de um sequenciador, acrescentam-se informações novas ao texto. No segundo parágrafo, temos novamente o advérbio quando. Nesse caso, entretanto, ele funciona como conector, uma vez que faz a conexão temporal entre duas orações. Temos, ainda, no segundo parágrafo, dois “ordenadores de assunto”: **primeiro** e **segundo**. No terceiro parágrafo, aparecem mais três conectores: **mas**, **porém** e **e**. O primeiro (mas) expressa uma relação de contrajunção, já que contrapõe orações de orientação argumentativa contrária; **porém**, também contrajuntivo, gera uma oposição entre períodos, na medida em que insere um enunciado que deixa claro que, apesar de o jornalista ter seu ponto de vista, “apresenta um debate equilibrado”; o conector **e** relaciona de forma aditiva duas orações, apresentando os dois direcionamentos dados à reportagem pelo jornalista.

O que se pode perceber por essa breve análise do texto é que tanto conectores como sequenciadores são elementos dos quais o texto não pode prescindir para uma tecitura clara. Obviamente que se pode escrever sem fazer um encadeamento textual de forma explícita. Entretanto, isso pode ocorrer em alguns gêneros, mas para os gêneros, em geral, o uso

do encadeamento explícito é de fundamental importância para uma compreensão clara do texto, além de facilitar a leitura, na medida em que o leitor não precisa recuperar os encadeadores do texto.

Existe um universo de conectores e de sequenciadores. Não é nosso objetivo esgotar esse estudo. Queremos apenas dar uma pequena mostra do seu papel no texto e, com isso, reiterar a importância desse conhecimento para quem quer ler e escrever bons textos.



Mãos à obra

1. Leia o texto e complete as lacunas com as palavras ou expressões do quadro 1. Cada palavra pode ser usada mais de uma vez.

Quadro 1

Quando	ele	já que	desse	além
se	mas	e	porque	isso
feminina	já	com que	dele	ela
desses	essa	para	que	

Desvende 10 mitos que atrapalham a beleza do cabelo

Separe as manias _____ deixam os fios mais fortes daquelas que só dão trabalho

Hidratar o rosto e fazer uma limpeza de pele passam por capricho na rotina da maioria das mulheres. _____ pense nos seus hábitos dos últimos dois dias: secador, xampu e condicionador especiais, _____ de um leave-in, provavelmente, são tão comuns à rotina quanto escovar os dentes. Os cuidados com os fios são parte importante da agenda de beleza _____ e

é raro encontrar quem não tenha uma receita infalível para melhorar a saúde e a aparência do cabelo.

Difícil, mesmo, é confiar numa dica que realmente funcione.

Colocar anticoncepcional no xampu, nunca dormir de cabelo molhado e cortar na lua certa são algumas

das recomendações _____ faziam parte da rotina da sua mãe e que, hoje em dia, continuam sendo repetidas. Para separar as medidas eficientes daquelas que ganharam força somente pela tradição, o **MinhaVida** convoca o cabeleireiro oficial da Condor, Gennaro Preite.

Fig. 06



Dormir com o cabelo molhado apodrece a raiz?

Não. A raiz não apodrece, _____ dormir com os cabelos molhados traz riscos para saúde. "Com a região úmida e quente do couro cabeludo, podem surgir fungos e micoses, principalmente nas pessoas com tendência à formação de caspa", explica Gennaro.

Cortar o cabelo na fase certa da lua faz com que _____ cresça?

Não. O cabeleireiro afirma que a lua não interfere na beleza dos fios. "Apesar do misticismo em volta da Lua, até hoje ninguém conseguiu provar a verdade _____. O ideal é cortar o cabelo a cada três meses, não importa a estação do ano ou a fase da Lua".

O cabelo se acostuma com o xampu depois de 6 meses de uso?

Não. Quem causa prejuízo para o cabelo não é o xampu, _____ o modo _____ você lava os fios. "O xampu limpa e pronto.

Fig. 07



_____ algumas pessoas não retiram totalmente os produtos do cabelo nas lavagens, ficando com a impressão de que o xampu não funciona mais", diz Gennaro.

Lavar o cabelo todos os dias causa a queda?

Não. Não existe nenhuma ligação entre lavar os cabelos todos os dias e a queda dos fios, como explica o cabeleireiro da Condor. "O certo, realmente, é lavar todos os dias, a não ser que você tenha algum problema, como ferimentos no couro cabeludo", afirma.

Arrancar os fios brancos colabora com o aparecimento de outros?

Não. _____ você arrancar um fio branco, pode ficar tranqüila, não vão nascer mais sete. "Os fios brancos aparecem sendo arrancados ou não, o fato de arrancar um cabelo branco só vai contribuir com a dor, pois a raiz _____ fio irá imediatamente produzir outro fio com as mesmas características".

Água fria deixa os fios mais bonitos e saudáveis?

Sim. A água fria não abre as cutículas dos fios, deixando uma aparência mais bonita para o cabelo. "A temperatura da água fria danifica menos os fios _____ não consegue abrir as cutículas. Com _____, o brilho fica mais evidente _____ de ressecar menos _____ de não deixar os cabelos oleosos demais", explica Gennaro Preite.

Condicionador na raiz deixa os cabelos mais oleosos e dá caspa?

Fig. 08

Sim. O condicionador colabora com o aumento da oleosidade _____, como tampa os poros capilares, aumenta a incidência de caspa. "Existem cabelos que possuem raiz oleosa _____ o condicionador aumenta ainda a produção de sebo. _____ a caspa pode aparecer em casos avançados, _____ o condicionador apenas irá fazer o couro cabeludo ficar com excesso de umidade, tampando os poros capilares".



Esfregar as pontas com shampoo faz com que elas fiquem mais ressecadas?

Não. O cabelo deve ser lavado por inteiro. "_____ for feito com cuidado, podemos esfregar as pontas, sem riscos de prejudicar a beleza dos fios. A lavagem deve ser feita por partes, começando pela raiz, descendo até o comprimento _____, por último, chegando às pontas, _____ esfregação deve ser feita com a palma das mãos, sem colocar as unhas", alerta o especialista.

Colocar anticoncepcional no xampu faz o cabelo crescer mais rápido?

Não. "Os hormônios _____ remédios são sintetizados, ou seja, precisam entrar na corrente sanguínea _____ serem absorvidos. Postos no xampu, _____ não chega a acontecer. O máximo é ter irritação no couro cabeludo",

O stress provoca queda de cabelo?

Sim. O estresse pode levar até mesmo à calvície, _____ absorve a energia do corpo, como explica o cabeleireiro oficial da condor. "O stress absorve as energias _____ estão estocadas para outras atividades, _____ de liberar radicais livres _____ matam nossas células. Como o cabelo necessita de uma grande quantidade de vitaminas e sais minerais para permanecer em bom estado, _____ sofre _____ há uma queda _____ nutrientes, começa a enfraquecer e a cair."

Texto disponível em: <http://yahoo.minhavidacom.br>
Acesso em: 09/02/2010.

2. Após completar o texto, classifique as palavras ou expressões do quadro 1, de acordo com a tabela seguinte:

Retomadores ou antecipadores	Encadeadores	Sequenciadores
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

3. Indique a relação semântica estabelecida no texto pelas palavras que seguem.

a) Quando -

b) Já que -

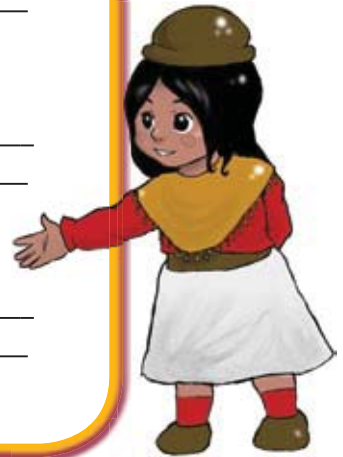
c) Se -

d) Mas -

e) E -

f) Porque -

g) Para -



Já sei!



Neste módulo, falamos a respeito da coesão textual. Vimos como é importante saber utilizar esses elementos, uma vez que funcionam como conectores, referenciadores e sequenciadores em um texto.



Referências

BENTES, Anna C. & MUSSALIM F. Introdução à linguística. Domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001. v. 1 e 2.

COSTA VAL, Maria da G. Redação e textualidade. São Paulo: Martins fontes, 1991.

FÁVERO, Leonor L. Coesão e coerência textuais. 7ed. São Paulo: Ática, 1999.

___ & Koch G. V. Linguística textual: introdução. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FIORIN, José I. & SAVIOLI, Francisco, P. Lições de texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1996.

KOCH, Ingedore V. A coesão textual. São Paulo: Contexto, 1991.

___. Texto e coerência. São Paulo: Cortez, 2005.

___ & VILELA, M. Gramática da Língua Portuguesa. Coimbra: Almedina, 2001.

Fonte das figuras

Fig.01 - <http://mundoverdeblog.files.wordpress.com/2009/05/vegetarianismo.jpg>

Fig.02 - <http://blogs.voices.com/voxdaily/matching-puzzle-pieces-sky.jpg>

Fig.03 - <http://i228.photobucket.com/albums/ee79/buteco/idade.jpg>**Fig.04** - http://www.ctpbv.nl/uploads/images/e_mail.jpg

Fig.04 - http://1.bp.blogspot.com/_amrS1CEX8-8/SkLwALkA-gI/AAAAAAAAAFY/z8KKbp6Qo6I/s400/Books.jpg

Fig.05 - <http://www.jornalserranonline.com.br/imagens/joao-helio-gd.jpg>

Fig.06 - http://adrianeboneck.com.br/wp-content/uploads/2009/02/cavalos_de_cabelos.jpg

Fig.07 - <http://tudoparameninas.files.wordpress.com/2009/10/cabelos-compridos.jpg>

Fig.08 - <http://mdemulher.abril.com.br/imagem/cabelos/interna-slideshow/cabelo-afro-sheron-menezes-globo-ana-maria.jpg>



Licenciatura em Espanhol

Linguística II

Francisca Elisa de Lima Pereira

Análise da Conversação
Pressupostos teóricos I

Aula
04

Apresentação e Objetivos



Na aula 3, tratamos a respeito da coesão nos gêneros textuais escritos, finalizando a linguística textual. Nesta aula, vamos dar início ao estudo da análise da conversação. Iniciaremos os nossos estudos com o conceito e o objetivo dessa corrente linguística. Em seguida, apresentaremos o ponto de vista de Débora Scffrin a respeito dessa corrente.





Para começar

A conversação não é um aglomerado de turnos, pois organiza-se por estratégias de formação e coordenação.

Coulthard (1977)



Assim é

1. Os estudos conversacionais



XILOGRAVURA DE MARCELO SOARES - 2008

Nos estudos da linguagem, observamos que há uma tendência a considerar a linguagem voltada aos seus aspectos formais e funcionais. No que diz respeito aos primeiros, o que vemos é uma ciência monodisciplinar, voltando-se à língua em si mesma, tendo como prioridade o estudo dessa língua nos seus diversos níveis: fonológico, morfológico, sintático e lexical. (Perini, 1995). Nessa linha de pensamento, inscrevem-se os estudos gerativos da linguagem, bem como aqueles da pragmática baseados unicamente em sua formalidade.

Quanto aos aspectos funcionais, o que visualizamos é a presença de uma ciência transdisciplinar, propiciando a inserção de outras áreas do conhecimento nos estudos linguísticos. Assim, é que aparecem perspectivas baseadas na Análise do Discurso, na Sociolinguística, na Psicolinguística, na Análise da Conversação¹, além de outras. Assim localizada, a Análise da Conversação filia-se aos estudos funcionais da linguagem, voltada inicialmente à organicidade das conversações, tendo sido reconduzida para a interpretação do que acontece nos eventos comunicativos, seja de maneira espontânea ou monitorada.

A AC teve início na década de 60, inicialmente seguindo alguns conceitos da Etnometodologia e da Antropologia Cognitiva, centrando-

¹ Apartirdessemomento,abreviamosaterminologiaAnálisedaconversaçãoparaAC.

se, até os anos 1980, na descrição dos estudos conversacionais e de seus mecanismos organizadores. Dessa forma, J.J Gumperz (1982) esclarece que os estudos conversacionais devem estar preocupados em especificar os conhecimentos linguísticos, paralinguísticos e socioculturais suscetíveis de serem partilhados durante uma interação para que esta seja bem sucedida.



Os estudos conversacionais envolvem situações nas quais há falantes que dominam o turno e outros que permitem ser monitorados por aqueles. Ao lado disso, existem conversações que, desenvolvidas satisfatoriamente com a participação efetiva dos interlocutores, podem ser divididas em simétrica e assimétrica. O que entendemos é que essas noções não são herméticas em si mesmas, pois esse diálogo entre interlocutores pode ser pautado pela simetria e assimetria dependendo de vários fatores, como domínio do assunto, de estratégias discursivas, dentre outros. O que salientamos é, pois, que, embora um discurso seja, a priori, institucionalmente simétrico ou assimétrico, a categoria tem caráter relativo, uma vez que o processo interativo permite alterações durante o seu desenvolvimento.

O nosso trabalho se insere nos estudos conversacionais, uma vez que está centrado em conversação assimétrica, tendo como principal objetivo observar se seus elementos organizacionais (turno, tópico, marcadores conversacionais e par adjacente pergunta-resposta) contribuem para que o texto, na modalidade falada, seja coeso e coerente, especificamente quanto à situação de sala de aula.

1.1 Os estudos conversacionais segundo Schiffrin

Os estudos de língua falada foram inicialmente influenciados por pesquisas na linha da Antropologia Cognitiva e da Etnometodologia, propiciando o surgimento da Análise da Conversação que, apesar de partir inicialmente da análise de estruturas, está voltada principalmente aos processos cooperativos presentes na atividade conversacional, assumindo, assim, uma perspectiva interpretativa. É uma abordagem de cunho empírico que utiliza uma metodologia indutiva, evitando uma teorização prévia. Os analistas da conversação preferem pesquisar em um corpus mais abrangente, para a obtenção de dados mais convincentes, a extrapolar o resultado de qualquer



análise partindo de observações em pequena amostra.

A AC se concentra em análises gravadas que podem ocorrer sem a presença do pesquisador. No momento da transcrição do corpus, o analista pode considerar os elementos verbais, não-verbais, entonacionais, paralinguísticos e quaisquer outros que sejam relevantes para a análise conversacional (informações adicionais). Deve ter claros seus objetivos para que possa direcionar melhor a sua transcrição, que deve ser o mais fiel possível, porque a análise tem de estar pautada efetivamente no corpus produzido pelos interlocutores, o qual não deve ser adaptado com o objetivo de corresponder às expectativas do pesquisador. Observamos, no entanto, que esse pesquisador, quando da análise dos dados, poderá perceber se a sua idéia não foi comprovada total ou parcialmente, devendo, assim, trilhar outras perspectivas, levando em consideração que a focalização das ocorrências conversacionais é essencial para evitar generalizações, as quais podem interferir, negativamente, no resultado da pesquisa.



Para Schiffrin (1994), essa ciência empenha-se em descobrir os meios pelos quais os membros de uma sociedade produzem o conceito de ordem social, sendo a conversação um meio muito importante para a compreensão dessa ordem, isto é, a conversação poderá ser um meio através do qual demonstramos os papéis sociais que desempenhamos. O discurso do indivíduo, por exemplo, pode deixar transparecer o seu nível socioeconômico, seus posicionamentos frente a muitas questões, dentre outras alternativas. Mesmo quando ele não admite isso, poderá ser traído pelo seu próprio discurso, pois a própria linguagem poderá denotar a sua procedência cultural.

A AC parte de dados empíricos como fonte central, fora da qual a análise não deve se desenvolver. O corpus em questão deverá fornecer não apenas a análise de dados, mas também evidências para hipóteses e conclusões. É a conduta participante que deve fornecer evidências para a existência de padrões e formulação de regras. Partindo disso, a AC analisa, na fala, padrões recorrentes, distribuições e formas de sua organização.

Em uma conversação, o conhecimento partilhado não é autônomo nem descontextualizado, ou seja, está imbricado à ação, sendo ambos constitutivos do discurso. A respeito disso, a pesquisa de Garfinkel (1967)

revela que a compreensão que os participantes têm de suas experiências linguísticas contribui para a organização de suas atividades sociais. Essa compreensão, entretanto, não é um produto acabado, esperando à parte pelas ações linguísticas, ou melhor, os participantes se engajam continuamente em atividades interpretativas, podendo chegar a essa compreensão como um meio de manter a ordem durante o curso de sua conduta do dia-a-dia. A ordem na conversação é demonstrada por meio de atividades não planejadas que promovem a praticidade diária, além de um senso de intersubjetividade, por meio do qual grande parte da atividade pode ser mantida. A ação revela conhecimento e crítica, sendo também crítica quanto à criação desse conhecimento, pois as próprias ações do indivíduo produzem e reproduzem-no, possibilitando a inteligibilidade da conduta individual e das circunstâncias sociais.

A AC procura descobrir princípios gerais de padrões específicos da fala, a partir dos quais uma construção é integrada, Schiffrin (1994) questiona sobre a construção e sobre a conversação em si mesma. Questiona, por exemplo, o fato que contribui para que a distribuição de uma construção conversacional revele como os participantes gerenciam partes da conversação; como os falantes situam suas vozes por ocasião da fala; como sabem durante que período de tempo alguém será esperado a falar e outro deverá ficar em silêncio; como uma pessoa sabe quando terminar de falar, enquanto outra compreende o momento de quando começar, com lacunas mínimas e sobreposições entre falas. Por meio da formulação dessas peculiares indagações, a AC tenta identificar os possíveis problemas enfrentados pelos interlocutores, durante a conversação, sugerindo-lhes um conjunto básico de regras que oriente a possível solução desses problemas. Essas regras são gerenciadas na própria conversação, podendo ser aplicáveis a todos os níveis possíveis de mudança de turno. A autora acrescenta que existem discursos prontos a priori, e que isso não os coloca apenas em um mundo de relações sociais, mas também em um mundo de outros discursos. Cada discurso é formado por um contexto prioritário, podendo fornecer um contexto para qualquer outro. O significado de qualquer ação comunicativa do falante é duplamente contextual, pois tanto pode ser formado como renovado.

Ainda para Schiffrin (1994), a AC tem uma leitura estrutural da interação, uma vez que trabalha com estruturas como o par adjacente, composto por uma sequência de dois discursos adjacentes, produzidos por diferentes falantes. O pedido, por exemplo, é a primeira parte e requer uma segunda em particular, ou uma sequência de partes secundárias. Apesar disso, nem sempre essa sequência ocorre dentro das expectativas

Fig. 01





do falante, que pode, em vez de responder ao pedido com uma aceitação ou negação, fazer uma pergunta, fugir do pedido com uma evasiva, ou ainda mudar de tópico, propositadamente ou não.

Do ponto de vista do receptor, em um par pergunta/resposta, por exemplo, sua resposta revelará entendimento da fala do outro. Assim, cada sequência interlocutiva é de suma importância para a construção da intersubjetividade, pois cada idéia acrescentada fornece a oportunidade para que os ouvintes possam demonstrar muitas interpretações, mesmo que problemáticas, isto é, más interpretações, que podem levar ou não à correção.

Observe, no exemplo 01, que segue, a resposta da professora ao aluno: "se você me explicar o que 'cê quis dizer com isso?" denota, de forma irônica, que ela não compreendeu o significado da pergunta e, portanto, não poderá responder. O aluno, então, explica: "seria bem ... uma sociedade né qui: complexa no caso cheia de de desníveis sociais no caso ... poderia dizer ou não?". Em face disso, a docente inicia uma resposta que é interrompida, por um procedimento metalinguístico, qual seja: "eu disse a vocês que eu não costumo responder claramente as coisas que 'cês perguntam vocês que pensem prá se auto-responder ..." para lembrar aos alunos a metodologia aplicada por ela.

Exemplo 01

- L4** a gente poderia dizer ... vivemos numa sociedade não simplista?
- L1** se você me explicar o que 'cê quis dizer com isso?
(risos)
- L4** seria bem ... uma sociedade né qui: complexa no caso cheia de de desníveis sociais no caso ... poderia dizer ou não?
(vozes)
- L1** numa sociedade comple / eu disse a vocês que eu não costumo responder claramente as coisas que 'cês perguntam vocês que pensem prá se auto-responder...
(SANTOS, 1994, p. 171)

Simbologia utilizada

L1 - professora

L2, L3, L4 e L5 - alunos.

A comunicação procede tipicamente de uma sequência de pares, mas existem formas por meio das quais um par pode ser expandido, antes de ser iniciado, depois de sua complementação, ou até mesmo durante seu processo produtivo. Essas modificações são especificamente construídas como as que mostram a flexibilidade da organização dos pares adjacentes para os próprios participantes. A primeira parte de um par adjacente pode denotar uma pista daquilo que o interlocutor espera do ouvinte. Essas pistas podem ser indicadas tanto pela estrutura como pelo conteúdo dessa parte. Como exemplo disso, temos uma preferência pela concordância, em vez de discordância; pela aceitação, em vez de negação. No exemplo 02, a pergunta da professora: "e é essa a palavra que o texto traz num é gente? desigualdade?", que em seu aspecto sintático-semântico-pragmático induz o aluno a confirmar o que fora dito, pressionando-o a concordar com ela. Percebemos, contudo, por meio do uso do modalizador eu acho que ele não está muito certo da sua resposta.

Exemplo 02

- L1** e é essa a palavra que o texto traz num é gente?
desigualdade ?
- L3** eu acho que é.

(SANTOS, 1994, p. 161)

Além dos problemas já listados, existem ainda os relacionados à abertura, ao fechamento e à mudança de fala; à reestruturação e ao manuseamento do tópico; ao recebimento de informação e à concordância, quer explícita ou não. As possíveis soluções para tais problemas são encontradas a partir da análise do falar dos participantes. A AC evita impor qualquer categoria (social ou linguística) cuja relevância para os próprios participantes não seja visível. Os analistas têm constatado que aspectos da fala tão variados como correção de erros, risos e silêncio são relevantes para o gerenciamento da conversação em curso.

O que a AC acrescenta a essa discussão é a análise das estruturas de uma construção conversacional particular, que parece fazer um trabalho referencial e integrado dentro do sistema, por meio do qual os interlocutores organizam suas falas. Em termos mais amplos, essa abordagem pode revelar como sequências referenciais fazem parte dos mecanismos da conversação.

Essa ciência (AC) é uma das abordagens mais significativas entre os estudos linguísticos atuais. Seu objetivo é verificar, analisar e interpretar o que ocorre quando as pessoas conversam, a partir de conversações naturais, que se dão em contextos reais e autênticos.



Como se sabe, a conversação é uma atividade interacional, já que pressupõe a existência de dois ou mais falantes que negociam sentidos dentro de um contexto interativo; é ordenada, pois se organiza a partir de turnos; e é centrada, uma vez que é pautada em um tópico discursivo eleito pelos interlocutores.

Mãos à obra

1. Pesquise e explique a diferença entre estudos linguísticos e paralinguísticos.

2. O que faz a AC ter preferência por um corpus mais abrangente? Argumente.

3. Segundo Schifrin (1994), o discurso de um indivíduo poderá denotar sua identidade social. Exemplifique esse fato com uma situação do cotidiano.

4. Releia sobre o estruturalismo (teoria linguística estudada em Linguística I) e justifique porque Schifrin afirma que a AC possui um cunho estruturalista.



Já sei!



Nessa aula, iniciamos o estudo da Análise da Conversação. Vimos que o estudo da conversação é de extrema importância, a fim de compreendermos não apenas como falamos, mas também para que tenhamos consciência de que, por meio da conversação, poderemos perceber os diversos papéis sociais de cada indivíduo.





Referências

GARFINKEL, H. Studies in ethnomethodology. Englewood cliffs, NJ: Prentice Hall, 1967.

GUMPERZ, JOHN. Discourse strategies. England: Cambridge University Press, 1982.

PERINI, A. Mário. Gramática descritiva do português. São Paulo: Ática, 1995.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. Corpus: discurso de sala de aula – dsahist. Aula de Leitura e Produção de Textos sobre a busca de idéias relevantes em um texto, ministrada para o curso de História. Coleta feita em 08/04/1994. In: PEREIRA, Francisca Elisa de Lima. O discurso oral do professor e seus aspectos constitutivos e organizacionais. Tese de doutorado. Alagoas: UFAL, 2002.

SCHIFFRIN, D. Approaches to discourse. England: Cambridge, Blackwel, 1994.

Fonte das figuras

Fig.01 - <http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=download&id=1094303>



Licenciatura em Espanhol

Linguística II

Francisca Elisa de Lima Pereira

Análise da Conversação
Pressupostos teóricos II

Aula
05

Apresentação e Objetivos



Na aula 04, iniciamos os estudos da Análise da Conversação, explicitando seu conceito e apresentando a visão de Débora Schiffrin a respeito dessa corrente teórica. Neste módulo, daremos continuidade aos pressupostos teóricos dessa corrente, apresentando o ponto de vista de Luís Antônio Marcuschi a respeito dela. Além disso, iniciaremos o estudo dos níveis da estrutura conversacional: o macronível, o nível médio e o micronível. Nesta aula, trataremos especificamente do macronível.





Para começar

A conversação é uma forma organizada de interação verbal entre indivíduos que compartilham conhecimentos de mundo e regras sociais em determinados contextos. Suas investigações são de fundamental importância para o estudo da comunicação intercultural (Gumpers, 1982), da organização de textos, do funcionamento da linguagem falada, dos comportamentos linguísticos dos indivíduos em determinadas circunstâncias contextuais e também do ensino de língua materna e estrangeira.



Assim é

Os estudos conversacionais segundo Marcuschi

Fig. 01



Existem várias razões para que o estudo da conversação seja objeto de estudo. Nesse sentido, Marcuschi (1998) aponta o fato de ela constituir a prática social mais utilizada pelo ser humano, tendo fundamental importância para a construção de identidades sociais e para as relações interpessoais. Além disso, argumenta que esses estudos exigem uma variada coordenação de ações, além de permitirem que questões de sistematicidade da língua sejam abordadas.

Até meados dos anos 70, a AC preocupou-se com a descrição das estruturas da conversação e seus mecanismos organizadores. Para (Marchuschi, 1998, p. 6), o princípio básico que a norteava era “de que todos os aspectos da ação e da interação social poderiam ser examinados e descritos em termos de organização estrutural convencionalizada ou institucionalizada”. Gumperz (1982) ultrapassa a análise de estruturas, propondo que haja uma preocupação por parte dessa abordagem com a especificação dos conhecimentos linguísticos e paralinguísticos que, partilhados, promovem o sucesso da interação.

Segundo Marcuschi (1998), a preocupação básica dessa ciência é com o vínculo situacional e com o caráter pragmático da conversação



e da atividade linguística diária. Seu objeto de estudo é a conversação natural. Para o autor, a conversação é mais do que um fenômeno da linguagem que ativa um código, durante a qual o ser humano põe em prática suas potencialidades cognitivas. Em termos metodológicos, a AC procede indutivamente, partindo de dados empíricos em situações reais.

A conversação é uma interação verbal centrada, desenvolvida no tempo em que dois ou mais interlocutores direcionam sua atenção visual e cognitiva para uma mesma tarefa e, segundo Dittmann ¹ (apud Marcuschi, 1998), tem as seguintes características conversacionais: interação entre, pelo menos, dois falantes; ocorrência de, pelo menos, uma troca de falantes; presença de uma sequência de ações coordenadas; execução numa identidade temporal e envolvimento numa "interação centrada".

Não é necessário que a interação ocorra face a face para que se caracterize uma uma conversação, (Marcuschi, 1998). Conversas telefônicas ou via internet, por exemplo, não ocorrem dessa forma, mas o essencial é que existam pelo menos dois falantes e uma troca de turnos durante a interação, para que se configure uma conversação. Deve haver, ainda, uma identidade temporal, mesmo que se exclua a identidade espacial, uma vez que os falantes podem estar em ambientes diferentes, mas a conversação deverá ocorrer em um mesmo tempo para eles. Além disso, a produção e a sustentação de uma conversação dependem de que haja um partilhar de conhecimentos comuns entre os interlocutores, apresentado pela aptidão linguística, pelo envolvimento cultural e pelo domínio de situações sociais.



Quanto à organização do texto conversacional, Hilgert (1989) aponta três níveis da estrutura conversacional: o macro nível, o nível médio e o micro nível.

O macro nível analisa as fases conversacionais, tais como: abertura, fechamento e parte central (organizadores globais da conversação), bem como o tema central e os subtemas da conversação. O autor exemplifica,

¹ Não tivemos acesso à obra original.

dizendo que um telefonema possui integralmente essas três fases, pois, nesse gênero textual, o canal de contato é puramente linguístico e os problemas são resolvidos verbal e explicitamente.

Fig. 02



A conversação não é um aglomerado de turnos, pois se organiza por estratégias de formação e coordenação. Uma dessas estratégias diz respeito ao desenvolvimento do tópico que, geralmente, é desenvolvido por, pelo menos, duas pessoas que decidem “o que deve ser conversado”. Coulthard (1977) afirma que algumas coisas são conversáveis e outras não. Dependendo do nosso parceiro, diremos algo ou não. Isso inclui, ainda, o nível dos interlocutores. Dependendo de quem nos ouve, não terá função alguma tentarmos, por exemplo, discutir sobre a situação sócio-política do Brasil.

Para que a conversação flua, não é necessário que os interlocutores concordem com tudo, pois o excesso de concordância poderá tornar a conversa desinteressante, tanto para o falante quanto para o ouvinte. Deve haver, entretanto, colaboração entre eles. Colaborar significa participar ativamente da conversa, seja concordando, seja discordando, seja proferindo novos argumentos em prol das posições de cada um. Um conjunto de interlocutores que realiza atividades colaborativas e coordenadas promove a compreensão. Marcuschi (1998) apresenta algumas atividades de compreensão, quais sejam: a negociação; a construção de um foco comum; a demonstração de (des)interesse e (não-)partilhamento; a construção de conhecimento interativo e as marcas de atenção.

A negociação é “um aspecto central para a produção de sentido na interação verbal enquanto projeto conjunto”. (Marcuschi, 1998, p.19). Apesar disso, nem tudo é negociável. “Não negociamos crenças nem convicções” (Marcuschi, 1998), pois a discussão em torno desses aspectos pode levar a uma interrupção ou ao próprio término do tópico, uma vez que, quando um falante percebe que um determinado assunto poderá levar a uma discussão, que não chegará a um consenso, tenta a negociação. Não conseguindo, pode optar por interromper a conversação. No exemplo 01, a professora tenta negociar o tópico: “diferença versus oposição” com os alunos. Para isso, pergunta: “esse texto trabalha com... com que?” a que os alunos respondem: “diferenças”, colaborando com a inserção do tópico.

Exemplo 01

L1 - esse texto trabalha com ... com quê?

L2 - diferenças

L1 - com ... alguém falou baixinho ... com diferenças mas observem tudo que é diferente ... foi ótimo cê falar essa palavra porque já já conduz ao que eu queria discutir com vocês ela diz que esse texto trabalha com coisas diferentes tá? então eu pergunto a vocês ... é:: ... diferente ... é a mesma coisa que ... oposta ?

L4 - também não

L1 - ahn ?

L4 - [em termos semelhantes não

L2 L3 L5 - [não

L1 tudo que é diferente é oposto ?

L2 L3 L4 L5 - não

L1 - não ... certo ? e nem tudo que é oposto é obrigatoriamente diferente ...

Simbologia utilizada

L1 - professora

L2, L3, L4 e L5 - alunos.

L3 - enunciador

[- sobreposição de vozes

(SANTOS, 1994, p. 162)

No caso do discurso de sala de aula, a negociação do tópico é, algumas vezes, provocada pelo professor, fazendo geralmente um tipo de pergunta que induz os alunos a darem a resposta desejada por ele, para que a aula possa ter continuidade. Caso suas expectativas não sejam correspondidas, esse professor poderá utilizar como recurso a elaboração de várias perguntas até alcançar o seu objetivo.

A segunda atividade de compreensão é a construção de um foco comum. Para Marcuschi (1998), o que garante o sucesso das trocas de turnos é a presença de interesses comuns, preexistentes ou construídos durante a interação. Em uma aula, por exemplo, os tópicos são sugeridos pelo professor, que deve criar condições para que os alunos não fujam inteiramente do foco discutido na aula, a fim de que o objetivo central não se perca.



Outra atividade é a demonstração de (des)interesse e (não) partilhamento. Dois interlocutores, ao iniciarem uma interação, podem não possuir interesses e/ou conhecimentos prévios comuns. A falta de interesse pode se dar, entre outras opções, pela falta de conhecimento do assunto em pauta por parte dos demais participantes. Caberá ao

falante que tem interesse em desenvolver o tópico procurar contextualizar o assunto discutido, a fim de que a conversação flua, e desperte no ouvinte o interesse pelo assunto ou, em último caso, mudar o tópico, de acordo com sugestões implícitas ou explícitas do(s) outro(s) interlocutor(es), de forma que a mudança agrade a todos, e o processo interativo seja mantido. Deverá haver sintonia (cognição, interesse e atenção) para que a compreensão se dê, sem a necessidade de que haja concordância entre os interlocutores, a fim de que o tópico continue fluindo. (Marcuschi, 1998).



No discurso de sala de aula, mesmo quando o aluno não demonstra interesse pelo assunto em discussão, o professor geralmente dá continuidade ao tópico, pois, nesse tipo de discurso, geralmente, não há (mas deveria haver) uma interdependência entre o interesse do aluno e a continuidade do tópico. Notamos, entretanto, que, quando há esse interesse por parte do aluno, o tópico se enriquece, não apenas pelas participações mais significativas deste, mas também por seus questionamentos, que poderão conduzir o professor a fazer um melhor aprofundamento do tópico.

A quarta atividade de compreensão é a construção do conhecimento de forma interativa. Segundo Marcuschi (1998), essa situação é típica de sala de aula, já que professor e aluno estão nesse ambiente construindo conhecimento. Nesse contexto, a compreensão se constrói de forma interativa “numa rede de relações com espaços cognitivos sobrepostos e interconectados”. (Marcuschi, 1998, p. 27).

O encontro entre os interlocutores pode ter marcação prévia ou não. Se o encontro for marcado previamente, são geradas expectativas diversificadas, que estão relacionadas ao contexto, ao assunto que será colocado em pauta, entre outros elementos. Um dos interlocutores pode até “ensaiar” o que pretende falar, mas o discurso previamente preparado dificilmente vem à mente no momento do encontro, principalmente porque, no momento do “ensaio”, não sabemos o texto do nosso interlocutor, e é esse texto que mais interfere no desenvolvimento da interlocução. O evento comunicativo denominado aula expositiva tem sempre marcação prévia, sendo o tópico da aula decidido previamente pelo professor, no entanto, os alunos poderão interferir para que esse tópico flua da forma mais natural e agradável possível. Isso dependerá, como já dissemos, do interesse pelo tópico, bem como de o professor motivar os alunos para isso.

Caso o encontro seja casual, as expectativas são geradas concomitantemente ao próprio discurso, mas não deixam de existir. Sempre estamos empenhados para que elas sejam satisfeitas e, ao mesmo tempo, estamos atentos às ações do(s) outro(s), para que possamos utilizar as cartas certas nesse jogo interativo. Como todo jogo, a interação possui regras, pois, para o autor, interagir é jogar com regras dinamicamente escolhidas, (Marcuschi, 1998).

A última atividade de compreensão no processo interativo é constituída por marcas de atenção, que são de fundamental importância, pois, se não conseguirmos decifrar aquilo que o nosso interlocutor sinaliza, não poderemos sincronizar nosso discurso. A sincronia propicia o bom andamento do tópico, enquanto a sua falta causa problemas de não compreensão, ou até mesmo de não aceitação do tópico. Algumas formas de expressão dessas marcas são o uso de marcadores conversacionais, a utilização de recursos prosódicos (entonação, alongamento de vogais, dentre outros) e sinais paralinguísticos (risos, gestos, expressões faciais, dentre outros). Essas marcas podem sinalizar se o ouvinte tem interesse no que o falante está dizendo e/ou se está compreendendo o que foi dito. O interlocutor que tem sensibilidade, ao perceber que seu tema não está sendo compreendido ou aceito pelo ouvinte, procura estratégias para ser mais bem compreendido. Nesse sentido, poderá até mudar de tema para dar continuidade à conversação.

No exemplo 03, a seguir disposto, as interrogativas em destaque (marcas de atenção) não são respondidas pelos alunos porque eles percebem que são recursos do professor para dar continuidade ao tópico. Caso não compreendessem isso e respondessem a todas as perguntas, o professor teria muito mais dificuldade para elaborar o seu discurso. A intensidade na pronúncia do vocábulo "na", no enunciado: "a leitura deveria ser... deveria ser motivada e incentivada NA escola", chama a atenção dos alunos para a palavra escola. A última interrogativa: "é exatamente aqui aqui aonde?" é respondida pelos alunos, que dizem: "na escola". Provavelmente, a entonação ascendente e o silêncio da professora fazem com que os alunos compreendam que devem responder.

Exemplo 03

- L1** - os dois textos os dois textos remetem de alguma forma à questão da escola por quê? esse texto diz claramente no terceiro parágrafo o texto diz o que é

que o texto diz no terceiro parágrafo?... modernamente a escola se transformou no principal órgão responsável pela formação e desenvolvimento de leitores ... num é?

((vozes)) é o acesso ao código verbal escrito e conseqüentemente à cultura letrada é sinônimo de é sinônimo de acesso à escolarização ... num é? então ... de uma maneira geral ... isso a a leitura deveria ser desenvolvida ... deveria ser motivada e incentivada NA escola o que é mais grave é o que o texto diz o que é que o autor diz depois? é exatamente aqui aqui aonde?

L1 L2 L3 L4 L5 - na escola

(SANTOS, 1994, p. 164)

Para que haja compreensão entre os interlocutores, eles dispõem de referentes comuns, de atenção centrada e do interesse construído conjuntamente, que são elementos essenciais à compreensão, sendo importantes no que tange ao “desenvolvimento de atividades cognitivamente sintonizadas e interativamente coordenadas”. (Marcuschi, 1998, p. 23). No texto analisado, podemos dizer que o referente comum entre alunos e professor é constituído pelos textos que foram entregues aos alunos anteriormente. À medida que centram a atenção ao que é dito pelo professor e, ao mesmo tempo, participam (respondendo, interferindo), estão compreendendo conjuntamente (alunos e professor) o texto.

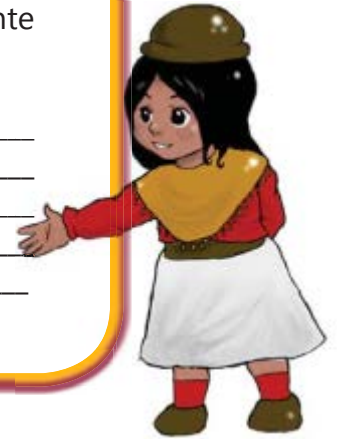
As conversações geralmente têm início com o tópico que motivou o encontro dos interlocutores (Marchuschi, 1998), e só têm continuidade se existir algum referente sobre o que conversar. Para que a conversa seja fluente, é necessário que a passagem de um turno a outro ocorra de forma natural. Isso ocorre, principalmente, quando entre os interlocutores há conhecimentos de mundo parecidos e/ou interesses comuns, como já explicitamos anteriormente. O tópico discursivo é uma atividade com objetivos comuns entre os interlocutores e é organizado a partir das propriedades de centração e de organicidade, sobre as quais falaremos nas próximas aulas.

O discurso do professor insere-se na Análise da Conversação que assume uma perspectiva interpretativa, já que se volta aos processos cooperativos presentes na atividade conversacional. Além disso, essa ciência é essencialmente interacional, já em uma conversação os participantes utilizam-se da negociação de sentido; é ordenada, pois se organiza a partir de turnos e é centrada, pois os interlocutores da

conversação elegem supertópicos, tópicos e subtópicos, durante o processo interlocutivo.

Mãos à obra

Releia o material teórico da aula 04 e compare o ponto de vista de Débora Schiffrin com o de Marcuschi a respeito da Análise da Conversação. Para isso, recorra aos pontos em que os autores convergem e àqueles em que divergem. Comente os posicionamentos dos autores.



Já sei!

Nesta aula, vimos o ponto de vista de Marcuschi (1998) a respeito da Análise da Conversação. Também, iniciamos o estudo dos níveis estruturais da conversação. A partir do exposto, podemos concluir que a conversação não é caótica como muitos acreditam. Ao contrário, possui regras que a regem e os interlocutores, na maioria das vezes, respeitam essas regras ou, pelo menos, têm consciência de que as estão descumprindo.



Referências

COULTHARD, Malcolm. Na introduction to discourse analysis. Harlow, Essex: Longman, 1977.

GUMPERZ, JOHN. Discourse strategies. England: Cambridge University Press, 1982.

HILGERT, J. G. A paráfrase: um procedimento de constituição do diálogo. Tese de doutorado. SP: PUC, 1989.

MARCUSCHI, Luís A. . Análise da conversação. São Paulo: Ática, 1998.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. Corpus: discurso de sala de aula – dsahist. Aula de Leitura e Produção de Textos sobre a busca de idéias relevantes em um texto, ministrada para o curso de História. Coleta feita em 08/04/1994. In: PEREIRA, Francisca Elisa de Lima. O discurso oral do professor e seus aspectos constitutivos e organizacionais. Tese de doutorado. Alagoas: UFAL, 2002.

SCHEGLOFF, E.; SACKS, H.; JEFFERSON, G. A simples systematics for the organization of num-taking in conversation. Language 50. New York: Irvington, 1974.

Fonte das figuras

Fig.01 - http://4.bp.blogspot.com/_dSC5rLhOB6c/SnA3j9cKedI/AAAAAAAAAEY/BMM_yid9vDI/s320/untitled.bmp

Fig.02 - <http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=download&id=870541>



Licenciatura em Espanhol

Linguística II

Francisca Elisa de Lima Pereira

Análise da Conversação
Pressupostos Teóricos III

Aula
06

Apresentação e Objetivos



Na aula anterior, introduzimos o estudo dos níveis conversacionais, apresentando especificamente o macronível. Nesta aula, concluiremos esse estudo tratando dos demais níveis: médio e micronível.





Assim é



Uma vez explicado o primeiro nível da estrutura conversacional (macronível), apontamos para o segundo, denominado nível médio. Conforme Hilgert (1989), trata-se daquele nível que estuda o turno conversacional, a tomada de turnos, a sequência conversacional, os atos de fala e os marcadores conversacionais.

Quanto à tomada de turnos, Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) afirmam que a conversação pode ser assim comentada: (a) há a troca de falantes; nos turnos, um fala por vez; ocorrências com mais de um falante; uma variação na ordem e no tamanho dos turnos; passagens de um turno a outro, sem intervalo e sem sobreposição; longas pausas e sobreposições extensas são a minoria; variação tanto no que se refere à distribuição dos turnos como quanto ao número de participantes; a utilização de técnicas de atribuição de turnos; o emprego de diversas unidades constituidoras de turnos: lexema, sintagma, sentença etc.; certos mecanismos de reparação que atuam na resolução de falhas ou violações nas tomadas de turnos; (b) não há uma extensão fixa para a conversação, nem previamente especificada; uma predeterminação do que o falante dirá, nem isso é previamente especificado; (c) pode haver continuidade ou descontinuidade na fala.

Fig. 01



Essas propriedades denotam que a tomada de turno é uma operação básica da conversação e que o turno é um dos componentes essenciais desse modelo. Apesar de essas propriedades nem sempre serem respeitadas, o falante tem consciência de que elas existem. Se temos um falante que se apropria do turno sem dar oportunidade aos outros interlocutores de participarem da conversação, estes podem interferir, dizendo: "deixa eu falar também!". Podem, ainda, procurar outro interlocutor, caso não consigam persuadir o falante a lhes dar oportunidade para falar. Alguns interlocutores chegam a ser discriminados, como "aquele que não deixa ninguém falar" e, por esse motivo, podem até ser rejeitados como participantes.

No caso de "fala um de cada vez", quando há muitas sobreposições de vozes, ou estas estão sendo muito longas, um dos interlocutores

geralmente pede para “falar um de cada vez”, constituindo-se um procedimento muito comum em sala de aula.

Apesar de o turno não ter um tamanho fixo, se um interlocutor não permitir que haja alternância, alongando demais seu turno, no mínimo, sua fala ficará enfadonha e desinteressante. Isso ocorre, muitas vezes, pelo fato de o interlocutor gostar de pormenores, em uma situação que não exige tal procedimento. Ocorre algo semelhante em relação ao assunto em foco, por isso o falante precisa ter a sensibilidade de optar por uma temática que, de alguma forma, interesse ao ouvinte, caso contrário, a conversação não fluirá. O mais importante é que os interlocutores têm a seu dispor determinados mecanismos de reparação que lhes oportunizam resolver as inadequações conversacionais surgidas, evitando, assim, que a maioria das conversações seja interrompida antes de suas conclusões. Entre esses mecanismos, nós temos os marcadores metalinguísticos, parada prematura de um falante e os marcadores paralinguísticos.

Os marcadores metalinguísticos podem ser expressos por: espera aí, deixe eu falar, é a minha vez, um momento minha gente (muito utilizados em sala de aula), dentre outros. No exemplo 1, a professora utiliza o marcador metalinguístico “atenção” para se fazer ouvir: “atenção atenção olhe a idéia de sinônimos...”.

Exemplo 1

- L1** - são sinônimos?
- L3** - são
- L1** - são sinônimos? ... ((vozes))
- L3** - ah? são semelhantes
- L1** - atenção atenção olhe a idéia de sinônimos
... alguém quer me definir sinônimo? como
é que vocês lembram vocês lembram da
definição do conceito de sinônimo?
- L4** - mesmo sentido

(SANTOS, 1994, p. 271)

Simbologia utilizada

- L1** - professora
- L2, L3, L4 e L5** - alunos.
- L3** - enunciador
- [- sobreposição de vozes

A parada prematura de um falante ocorre quando um dos interlocutores que inicia o turno, ao mesmo tempo, desiste em favor do outro. No exemplo 2, L3 desiste de seu turno iniciado pelo vocábulo “aliás”, para que a professora fale.

Exemplo 2

- L3** - aliás
- L1** - e ainda tem uma outra ((vozes)) exato ainda tem uma

outra palavra gente
... também adjetivo ... ele está mais próximo simplório está
mais próximo do simples ou do simplista?

L2 - do simples

(SANTOS, 1994, p. 171)

Os marcadores paralinguísticos são recursos representados por um olhar, um aceno, ou qualquer outro sinal que um falante utiliza com o objetivo de ser compreendido.

Para Marcuschi (1986, p. 34), "a conversação consiste normalmente numa série de turnos alternados, que compõem seqüências em movimentos alternados e cooperativos", sendo a seqüência uma unidade maior que o turno, e que pode organizar-se a partir de pares adjacentes¹. (Marcuschi, 1997). Esses pares são seqüências de dois turnos que co-ocorrem e funcionam como organizadores locais da conversação. São pares conversacionais: pergunta-resposta, ordem-execução, convite-aceitação/recusa, cumprimento-cumprimento, xingamento-defesa/revide, acusação-defesa/justificativa, pedido de desculpa-perdão. Esses pares conversacionais são muito importantes para a AC, em termos metodológicos, pois indicam que não é a simples ação linguística que deve ser analisada, mas sim a seqüência de atividades.



O terceiro e último nível que Hilgert (1989) apresenta é o micronível, que investiga os elementos constituintes das estruturas sintática, lexical, fonológica e prosódica do ato de fala. Marcuschi (1986) acrescenta a essa constituição os elementos semânticos e os pragmáticos e diz que esses elementos "contribuem para organizar a conversação localmente". (Marcuschi, 1986, p. 29). O autor, a partir de Sacks, Schegloff e Jefferson (1977), estabelece os seguintes tipos de correção:

autocorreção auto-iniciada; autocorreção iniciada pelo outro; correção pelo outro e auto iniciada; e correção pelo outro e iniciada pelo outro. Apesar de as correções modificarem a estrutura da frase, truncando-a, criando redundâncias, repetições e encaixamentos, tais modificações são feitas de forma ordenada (Schegloff, 1979). As correções apontadas serão explicadas a seguir:

¹ A partir desse momento, optaremos pela terminologia pares conversacionais.

(i) autocorreção auto-iniciada

Nesse tipo de correção, o falante se autocorrige logo após a falha. No exemplo 3, a professora diz “a nossa proposta é fazer um esquema em forma de” e se autocorrige dizendo “a nossa proposta é fazer um resumo em forma de esquema”.

Exemplo 3

L1 - hoje ... a nossa proposta é fazer um esquema em forma de / fazer um resumo em forma de ... esquema ... num é ?

(SANTOS, 1994)

(ii) autocorreção iniciada pelo outro

Nesse tipo de correção, o falante corrige, mas o estímulo é dado pelo parceiro ou por outro interlocutor. No exemplo 4, L2 corrige a professora, dizendo “três títulos”, a partir do que foi dito por ela “dois títulos”.

Exemplo 4

L1 - nós tínhamos dado um título não é isso? nós não tínhamos dado um título?

L2 - foram três títulos [e a leitura

L3 - [e a leitura () dois títulos

L2 - [três ... três primeiros

L1 - [nós tínhamos dado dois títulos pra que vocês escolhessem aquele que vocês preferiam, não foi isso ? então qual foi o primeiro ? ... a crise de leitura e o outro foi ... leitura

(SANTOS, 1994)

(iii) correção pelo outro e auto-iniciada

Nesse tipo, o falante inicia a correção, mas quem a faz é o parceiro. No exemplo 5, a professora pergunta o conceito de “sinônimo”, que os alunos respondem serem palavras que têm o mesmo sentido. A professora faz a correção, dizendo: “o mesmo sentido o mesmo” para o que os alunos completam com a palavra “significado”. É interessante notar que a professora não distingue os conceitos de sentido e significado.

Exemplo 5

- L1** - atenção atenção olhe a idéia de sinônimos ... alguém quer me definir sinônimo? como é que vocês lembram vocês lembram da definição do conceito de sinônimo?
- L4** - mesmo sentido
()
- L1** - ahn? um só falando pra gente o que é? ... o que é sinônimo?
- L2** - mesmo sentido não?
- L1** - tô perguntando o que é sinônimo?
- L4** - palavras com o mesmo sentido
- L1** - palavras com o mesmo sentido com o mesmo
- L1 L2 L3 L4 L5** - significado

(SANTOS, 1994)

(iv) correção pelo outro e iniciada pelo outro

Nesse caso, o falante comete a falha e é corrigido pelo parceiro. No exemplo 6, a professora pensa ter "dado dois títulos", ao que L2 corrige dizendo que: "foram três títulos".

Exemplo 6

- L1** - nós tínhamos dado um título não é isso ? nós não tínhamos dado um título ?
- L2** - foram três títulos e a leitura

(SANTOS, 1994)



Outro recurso utilizado na organização da fala são as pausas, que funcionam como organizadoras da conversação e possuem diversas funções. Dentre elas, podemos citar o efeito retórico, como podemos ver em "seriam coisinhas miúdas ... se comparadas ... usando a mesma terminologia se comparadas a quê?". Na aula que analisamos, elas estão presentes em todo o seu desenvolvimento. Além disso, existem trechos em que as pausas são o recurso mais utilizado pelo falante para realçar o seu discurso, como em: "repare que o texto que o texto faz faz exatamente um contraponto ... entre os observadores ingênuos e os observadores críticos". O exemplo 24 é mais longo que os demais para que possamos perceber o quanto as pausas se repetem e são utilizadas como recurso retórico, sendo utilizadas para relançar o discurso do professor:

Exemplo 7

L1 - seriam coisinhas miúdas ... se comparadas ... usando a mesma terminologia se comparadas a quê? as coisinhas graúdas vistas por quem? pelos observadores críticos ... né?

((vozes))

repare que o texto que o texto faz faz exatamente um contraponto ... entre os observadores ingênuos e os observadores críticos ou seja ... há uma leitura inclusive aqui diz uma lei é: usando ... uma ótica recorrente e superficial quer dizer uma leitura superficial ... das causas não uma leitura mais profunda uma leitura mais crítica num é? então é uma leitura crítica para os observadores críticos ... quais seriam as causas ... da crise de leitura? quem leu o parágrafo? pra gente discutir antes vocês vão sublinhando as palavras que vocês acham que vão ficar melhor no esquema ... ahn quem leu o segundo o segundo parágrafo não o terceiro parágrafo que é aquele que fala dos observadores críticos leia

L4 - ((aos observadores críticos ... aqueles que procuram enxergar a trama tecida ... na totalidade de qualquer fenômeno sócio-cultural ... a discussão sobre o problema da leitura ... se coloca em níveis superiores aos das desculpas ... simplistas ... e reducionistas ... elaboradas pelo senso comum ... nestes termos ... por exemplo ... existem poucos leitores no Brasil ... porque vivemos numa sociedade ... onde a discriminação ... está presente ... onde as oportunidades de acesso à cultura ... não são iguais ... onde existe uma clara falta de recursos e condições ... para o devido desenvolvimento da leitura ... alguns desses observadores ... talvez com um espírito crítico mais aguçado ... chegam a discernir que a disfunção no terreno da leitura é: em verdade uma função para manter a dicotomia opressor-oprimido ... daí ser a crise da leitura ... um problema complexo ... envolvendo ... coisas e pessoas graúdas ... e sua discussão não poder ficar ... restrita e exclusivamente ao ambiente escolar))

L1 - bom ... que palavras ou que idéias seriam chave pra gente colocar né no esquema da forma como colocamos ... no início

((ruído)) ahn ? ((várias vozes))

(SANTOS, 1994)



As hesitações também têm a função de organizar o discurso, funcionando como o momento durante o qual os falantes planejam o que vão falar. No exemplo 8, a hesitação, concretizada por meio do alongamento da vogal o, denota a dúvida do aluno em relação à sua resposta: "o::: tema né ? o tema debatido".

Exemplo 8

vocês disseram ... na outra aula ... que esse texto tem em comum com o primeiro... lembram ? que esse texto tem em comum com o primeiro o quê ?

- L2 - não me lembro não do texto
- L4 - é
- L3 - o primeiro
- L4 o::: tema né ? o tema debatido
- L1 é a questão () da leitura

(SANTOS, 1994)

Além das pausas e da hesitação, o silêncio também funciona como organizador do discurso. No exemplo 9, L1 faz silêncio e, com isso, passa o turno para L3, que completa com "e críticos".

Exemplo 9

- L1 - acho que sim ((ruído)) conservadores ingênuos
- L3 - e críticos
- L5 - conservadores ingênuos
- L3 - e os conservadores críticos

(SANTOS, 1994)

Fig. 02



Como pudemos observar, o discurso do professor é uma atividade interacional, uma vez que é comumente construído a partir da negociação de sentido entre professor e aluno, sendo esta meio falseada, tendo em vista que o professor já tem um sentido preestabelecido quando vai expor o conteúdo.

Observamos, ainda, que o discurso do professor é uma atividade ordenada, já que se organiza a partir de turnos, cujo momento de sua organização já possui os papéis do professor e do aluno bem demarcados, uma vez que o primeiro quase sempre monitora a posse dos turnos, a qual efetivamente contribui para o desenvolvimento do tópico, por isso, na maioria das vezes, o segundo aceita esse monitoramento.

Outra propriedade desse discurso é a centração, pois nele os interlocutores partem de um supertópico e desenvolvem tópicos e subtópicos, geralmente, pautados no par conversacional pergunta-resposta.

O discurso do professor se insere na Análise da Conversação que assume uma perspectiva interpretativa, já que se volta aos processos cooperativos presentes na atividade conversacional. Além disso, essa ciência é interacional já que, em uma conversação, os participantes utilizam-se da negociação de sentido; é ordenada, pois se organiza a partir de turnos e é centrada, pois os interlocutores da conversação elegem supertópicos, tópicos e subtópicos, durante o processo interlocutivo. Pautamo-nos, pois, nessa teoria, a fim de compreendermos melhor o processo de construção e organização do discurso produzido pelo professor no momento em que constrói com o aluno o discurso de sala de aula.

Mãos à obra

Colete um texto da modalidade oral e identifique os três níveis organizacionais: macronível, nível médio e micronível. Para tanto, sugerimos uma conversa entre amigos ou uma entrevista. Com isso, não anulamos a escolha de outros gêneros orais para essa atividade. Caso você tenha em mente outra possibilidade, apresente-a e realize a atividade solicitada.





Já sei!

Nessa aula, nós vimos os dois últimos níveis organizacionais da conversação, o médio e o micro nível. Isso comprova que os textos orais são organizados por estruturas específicas inerentes à modalidade oral.



Referências



HILGERT, J. G. A paráfrase: um procedimento de constituição do diálogo. Tese de doutorado. SP: PUC, 1989.

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

SACKS, H.; JEFFERSON, G.; SCHEGLOFF, E. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language* 55. New York: Irvington, 1977.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. Corpus: discurso de sala de aula – dsahist. Aula de Leitura e Produção de Textos sobre a busca de idéias relevantes em um texto, ministrada para o curso de História. Coleta feita em 08/04/1994. In: PEREIRA, Francisca Elisa de Lima. O discurso oral do professor e seus aspectos constitutivos e organizacionais. Tese de doutorado. Alagoas: UFAL, 2002.

SCHEGLOFF, E. Identification and recognition in telephone conversation openings. In: *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*. New York: Irvington, 1979.

Fonte das figuras

Fig.01 - http://casadogalo.com/wp-content/uploads/monologo_propaganda.jpg

Fig.02 - http://1.bp.blogspot.com/_JAIYriTTOkM/RciqbLKancI/AAAAAAAAAB0/Q-Jox67M-C0/s400/silencio.jpg



Licenciatura em Espanhol

Linguística II

Francisca Elisa de Lima Pereira

A coesão e a coerência nos estudos
conversacionais: o tópico
conversacional

Aula
07

Apresentação e Objetivos



Nesta aula, introduziremos o estudo da coesão e da coerência no texto oral. Dessa forma, retomaremos conceitos da linguística textual e da análise da conversação para realizar esse estudo.





Para começar

O Prazer da Conversação

Fig. 01



O tipo de bem-estar proporcionado por uma conversação animada não consiste propriamente no assunto da conversação; nem as idéias nem os conhecimentos que ali podem ser desenvolvidos são o seu principal interesse. Importa uma certa maneira de agir uns sobre os outros, de ter um prazer recíproco e rápido, de falar tão logo se pense, de comprazer-se imediatamente consigo mesmo, de ser aplaudido sem esforço, de manifestar o seu espírito em todas as nuances pela entoação, pelo gesto, pelo olhar, enfim, de produzir à vontade como que uma espécie de electricidade que solta faíscas, aliviando uns do próprio excesso da sua vivacidade e despertando outros de uma apatia dolorosa. (...) Bacon disse que "a conversação não era um caminho que conduzia à casa, mas uma vereda por onde se passeava prazerosamente ao acaso".

Madame de Stael. In: Do Espírito de Conversação.

Disponível em: <http://www.citador.pt/pensar>.



Assim é

A coesão e a coerência nos estudos conversacionais

A conversação, para Castilho (1986, p. 21), "representa o intercurso verbal em que duas ou mais pessoas se alternam, discorrendo livremente sobre questões propiciadas pela vida diária". Para ele, existem dois tipos de conversação: a natural (conversas espontâneas) e a artificial (os textos produzidos para novelas, peças de teatro, filmes, entre outros).

Fig. 02



Apesar de a conversação natural ser espontânea, existem regras que a monitoram e, se forem infringidas, podem interferir no bom andamento da conversação. Grice (1975) postula algumas máximas para a conversação, quais sejam: "não diga o óbvio – para não perder a energia e poder concentrar-se na formulação do que é importante; seja claro (não diga coisas incompreensíveis) – para não perder seu contato com o interlocutor e não perder de vista seus objetivos; não fale de modo irresponsável (diga só o que corresponder à sua opinião) para não confundir

o interlocutor e, com isso, prejudicar o seu relacionamento com ele, ser malvisto ou ser julgado erroneamente. Além dessas máximas, acrescentamos alguns conselhos, tais como: não se aproprie de todos os turnos, deixe seu interlocutor falar, para que ele não se canse da conversação; não fale sobre um assunto totalmente alheio ao conhecimento e interesse do seu interlocutor, pois ele não se sentirá motivado a dar continuidade à conversação; se a sua história for muito longa, faça primeiro um lead¹, e só continue a história se perceber o interesse do seu interlocutor.

A conversação “é altamente estruturada e passível de uma análise formal” (Fávero 1999, p. 87), podendo, portanto, serem identificadas, nesse tipo de texto, as relações de coesão e coerência, apesar de sabermos que detectá-las é uma questão bastante complexa, tendo em vista que o fenômeno apresenta poucas evidências empíricas.

A coesão textual, segundo Halliday e Hasan (1978), é uma relação semântica estabelecida entre um elemento textual e outro que contribua para sua interpretação. Para os autores, coesão é, portanto, uma relação de sentido e refere-se ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga à anterior e aos recursos semânticos, mobilizados com o objetivo de criar textos. A coesão faz parte do sistema da língua, realizando-se, portanto, através da gramática ou através do léxico.

Beaugrande e Dressler (1983) afirmam ser a coesão concernente à maneira como as palavras e frases, que compõem um texto, encontram-se ligadas entre si, de forma sequenciada, através de uma dependência gramatical.

Marcuschi (1983) diz que os fatores de coesão são aqueles que estruturam a sequência superficial do texto. Acrescenta que não são apenas mecanismos sintáticos, mas atribuem significado ao texto, ou seja, são relações de sentido estabelecidas entre os elementos linguísticos do texto, por meio dos mecanismos formais da língua.

Para Tannen (1984), apesar de a coesão contribuir para o estabelecimento da coerência, não garante a sua obtenção. Essa visão é compartilhada por Marcuschi (1998) que afirma não ser a coesão condição nem necessária nem suficiente para a constituição de um texto, pois, mesmo que este seja totalmente destituído de elos coesivos, sua continuidade poderá ser construída e mantida através do sentido. Não se pode negar, entretanto, que um texto em que os elementos coesivos sejam bem utilizados, será bem mais legível, tornando, assim, sua interpretação muito mais acessível.

Para Koch (1991, p. 19), a coesão textual “diz respeito a todos os processos de seqüencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação lingüística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual.”

¹ Parágrafo que apresenta um relato sucinto dos aspectos essenciais daquilo que vai ser contado.



Fávero (1999) acrescenta, ainda, que a coesão pode ser perceptível na superfície textual, ou ficar subentendida, podendo não ser marcada linguisticamente, e a classifica em três tipos: referencial, recorrencial e sequencial *strictu sensu*. O primeiro tipo (referencial) pode se manifestar através da substituição e da reiteração. A substituição ocorre quando um dos componentes é retomado ou precedido por outro elemento da língua. Quando ocorre uma retomada, tem-se a anáfora; no caso da sucessão, tem-se a catáfora.

A reiteração é a repetição de elementos linguísticos dentro do próprio texto e pode ocorrer por meio da repetição de um mesmo item lexical, de sinônimos, de hipônimos e de hiperônimos, de expressões nominais definidas e de nomes genéricos.

A repetição pode se manifestar através de dois processos: a auto-repetição, quando é o próprio locutor que repete o enunciado, ou heterorrepetição, quando é o ouvinte que repete o que foi dito pelo locutor. Esse procedimento pode ter por objetivo buscar uma melhor forma de expressão, ou ser utilizado como recurso para dar continuidade ao turno ou ter acesso a ele. A repetição é um elemento que está presente no texto oral, tendendo a ser evitado no escrito. No texto oral, serve como elemento coesivo e contribui para a organização do tópico discursivo (Fávero, 1999); no escrito, pode causar um problema textual, uma vez que, ao repetir o mesmo item lexical, o produtor poderá cansar o leitor, devendo essa repetição ser substituída por outro item lexical que a retome ou a suprima. É justamente essa substituição ou supressão que dá coerência ao texto; na realidade, o item lexical é substituído, mas o significado é mantido (repetido). No exemplo que segue, a repetição é utilizada para que o professor confirme um procedimento, provavelmente da aula anterior e, ao mesmo tempo, para que os alunos dele se lembrem: “*Nós tínhamos dado um título, não é isso? Nós não tínhamos dado um título?*”

Exemplo 01

L1 *nós tínhamos dado um título não é isso ? nós não tínhamos dado um título ?*

L2 *foram três títulos* [e a leitura

L3 [e a leitura () dois títulos

L2 [*três ... três primeiros*

L1 [*nós tínhamos dado dois títulos pra que vocês escolhessem aquele que vocês preferiam, não foi isso ? então qual foi o primeiro ? ... a crise de leitura e o outro foi ... leitura*

(SANTOS, 1994, p. 156)

O segundo tipo de coesão (recorrencial) ocorre quando, além de retomada de estruturas, tem-se ainda a progressão do discurso. Pode se manifestar por meio da recorrência de termos; de paralelismo; de paráfrase; de recursos fonológicos, segmentais e supra-segmentais. A professora, no exemplo 02,

permuta a expressão "no seu estilo" por "na sua forma" (paráfrase), provavelmente com o intuito de facilitar a compreensão do enunciado pelos alunos.

Exemplo 02

*L1 um trabalho que eu num vou pedir a vocês agora mas que vocês a gente vai ter outras oportunidades de fazer é exatamente isso pra você comparar dois textos você tem que apanhar o que é essencial em cada um deles não importa o estilo ... cada um diz no seu estilo **cada um diz na sua forma** o ponto de comparação ... está no tema está em outro não obrigatoriamente na forma eu*

posso comparar também pela forma ... certo?

(SANTOS, 1994, p. 165).

O terceiro tipo de coesão (sequencial) se dá com a progressão do texto sem retomadas, podendo ocorrer por sequenciação temporal e por conexão (operadores do tipo lógico e discursivo). Esse último tipo pode se materializar por meio dos marcadores conversacionais que são muito utilizados como conectores. O marcador *num* é, exemplo 03, conecta "algumas diferenças" a "que diferenças".

Exemplo 03

*20 L1 é leitura e escola mas ... algumas diferenças **num é?** que diferenças/vocês já falaram inclusive que diferenças seriam essas ? só pra retomar a idéia do texto*

((várias vozes))

L4 a diferença é que no primeiro texto seria no caso o editorial uma das

L1 sim

(SANTOS, 1994, p. 157)

Apontamos, ainda, para a coerência, que, para Fávero (1999), não é uma propriedade do texto, mas dos interlocutores que com ele interagem. Nesse caso, a coerência apresenta-se articulada pela interação, construindo-se mutuamente, pelas relações estabelecidas e percebidas pelos falantes. (Aquino, 1991).

Para Koch (1991, p. 19), a coerência é um "princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido do texto". A coerência é uma qualidade presente nos textos, por meio da qual os falantes reconhecem esses textos como bem elaborados dentro de um mundo de possibilidades. Para a autora, a coerência ocorre "pelo fato de os enunciados produzidos na conversação se apresentarem mutuamente ligados de maneira ordenada e significativa".

A coerência refere-se ao processamento cognitivo do texto, permitindo, assim, uma análise mais profunda dele. Para Beaugrande e Dressler (1983), o texto

coerente é aquele em que o leitor descobre uma continuidade de sentidos, pois não há discrepância entre os conceitos e relações expressos e o conhecimento de mundo anterior dos receptores. Além do sentido das expressões na superfície textual, fazem parte do texto os fatores não linguísticos, tais como conhecimento de mundo, intenções, experiências, dentre outros. Para os autores, não existiria o não-texto, pois o texto pode ser coerente para determinado leitor e incoerente para outro em outra situação. Não concordamos com esse posicionamento, pois existem artefatos aos quais não conseguimos atribuir qualquer sentido. Isso ocorre, algumas vezes, com os textos de vestibulandos que ainda não possuem maturidade cognitiva e/ou sintática. Por mais que sejamos cooperativos, não conseguimos extrair significado desses textos, porquanto as ideias ficam na mente do produtor (o vestibulando), e somente eles saberiam (talvez) explicar o que quiseram dizer. Muitas vezes, as frases não possuem conexão e, conseqüentemente, as ideias vão umas de encontro às outras. Para nós, esse tipo de artefato não se configura como um texto.

Fig. 04



Para Fávero (2000), o texto conversacional obedece a um processo de ordem cognitiva, dificultando a detecção de marcas linguísticas e discursivas que denotem sua coerência, já que esta não se constrói com base nessas marcas, mas na relação entre os referentes. A autora firma, ainda, que a análise da coerência e da coesão do texto falado deve ser feita de modo distinto do texto escrito, já que a conversação se produz diferentemente, por ser um processo dialógico e criativo dos interlocutores. Dessa forma, para realizarmos a análise do texto oral, devemos partir de quatro elementos básicos responsáveis por sua organização, tais como: o tópico, o turno, o par e os marcadores conversacionais. Por uma questão temporal, não nos deteremos na exposição das quatro categorias. Nesta aula, trataremos a respeito do tópico conversacional e, na seguinte, a respeito do turno conversacional.

Tópico conversacional

O tópico é, primordialmente, uma questão contéudística e depende da colaboração dos participantes do ato interacional (Fávero, 1993), sendo o ponto de partida privilegiado para o estudo das atividades comunicativas, razão pela qual Galembeck reconhece nele "(...) possivelmente a mais óbvia característica da conversação" (1993, p. 59). No geral, as conversações se iniciam com o tópico que as motivou.

O sentido do tópico é construído durante o processo de interação e depende de uma série de fatores textuais como: conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, circunstâncias em que ocorre a conversação, pressuposições, dentre outros. A clareza do tópico, por exemplo, pode depender de os interlocutores partilharem de um mesmo conhecimento. Nesse caso, não serão necessários muitos esclarecimentos para que o tópico flua. Para Marcuschi (1993, p. 360), "o tópico discursivo se torna um elemento decisivo na constituição de um texto oral, e a estruturação tópica serve como fio condutor da organização discursiva".

Jubran (1993, p. 362) afirma ter o tópico discursivo duas características essenciais: a centração e a organicidade. A primeira refere-se ao falar acerca de algo. No exemplo 04, professor e aluno discutem sobre a relação entre diferença e oposição, que é o tópico em questão.

Exemplo 04

L1 **esse texto trabalha com ... com quê?**

L2 **diferenças**

L1 com ... alguém falou baixinho ... com diferenças mas observem tudo

que é diferente ... foi ótimo cê falar essa palavra porque já já conduz ao que eu queria discutir com vocês ela diz que esse texto trabalha com coisas diferentes tá? **então eu pergunto a vocês ... é:: ... diferente ... é a mesma coisa que ... oposta ?**

L4 **também não**

L1 ahn ?

L4 em termos semelhantes não

L2 L3 L5 não

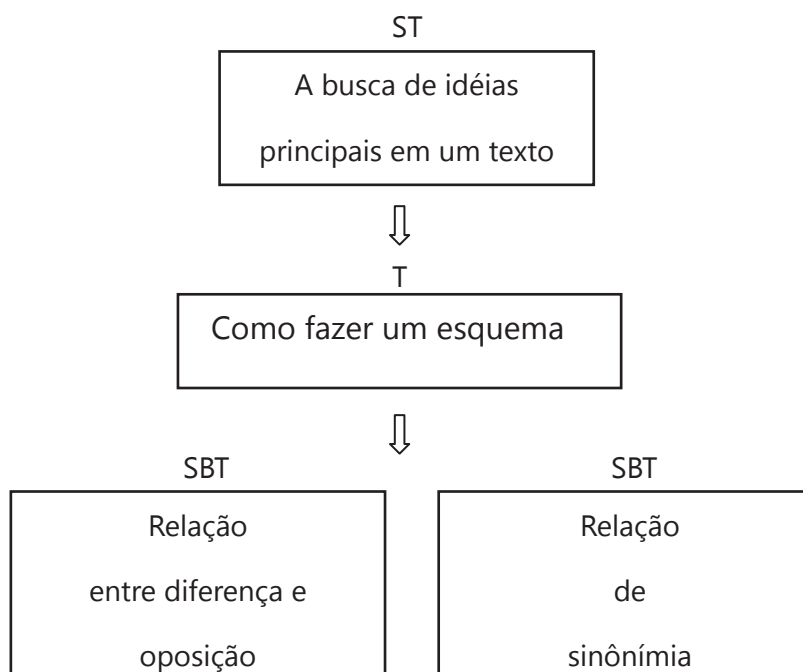
L1 **tudo que é diferente é oposto ?**

L2 L3 L4 L5 **não**

(SANTOS, 1994, p. 163)

A segunda característica (organicidade) refere-se à relação de interdependência em dois planos: hierárquico e sequencial. No que tange à hierarquia entre os tópicos, são estabelecidos níveis de hierarquização na estruturação tópica, referentes ao recorte vertical (Jubran, 1993, p. 363). Cada ponto da conversação possui um nível superior e um inferior, dependendo da abrangência do tópico em questão. Os interlocutores partem de um tópico amplo (supertópico-ST), passando por tópicos particularizadores (tópico-t), até chegarem a tópicos mínimos (Subtópico-SbT). Essa hierarquia não é rígida, pois um subtópico pode passar a tópico, da mesma forma que poderá ocorrer o inverso.

Como mostra o esquema a seguir:



O plano sequencial diz respeito a como a conversação progride, sendo observados dois fenômenos básicos que caracterizam a linearidade do discurso: a continuidade e a descontinuidade. O primeiro ocorre quando há uma mudança de tópico, quando não há mais "possibilidade de desenvolvimento do tema anterior" (Jubran, 1993, p.364); o segundo se dá quando, mesmo sem haver o término de um tópico, outro se introduz, provocando uma "perturbação" no desenvolvimento discursivo, podendo haver retorno ou não para o tópico anterior. Quando há esse retorno, podemos chamar o fenômeno de inserção; caso não haja, chamamos de ruptura. No exemplo 05, a professora está discorrendo a respeito de "sinônimos perfeitos", quando ocorre uma descontinuidade tópica, provocada pela introdução de uma digressão: *"alguém tem dicionário aqui? era ótimo que se habituassem a trazer sempre / olhe o dicionário é consulta viu gente? não é sinônimo de ignorância não"*.

Exemplo 56

L1 tô perguntando o que é sinônimo?

L4 palavras com o mesmo sentido

L1 palavras com o mesmo sentido com o mesmo

L1 L2 L3 L4 L5 significado

L1 tá? então vamos dar um exemplo e vocês entenderam? ... aquele vestido é simples ... eu posso dizer que o vestido é simplista?

L2 L3 L4 não

L1 então não são sinônimos perfeitos ... ahn? porque a gente tem que entender que nem tudo que o dicionário / porque o como é que o **se alguém tem dicionário aqui? era ótimo que se habituassem a trazer sempre**

((várias vozes))

olhe ... olhe dicionário é consulta viu gente? não é sinônimo de ignorância não

(SANTOS, 1994, p. 168)

Segundo Marcuschi (1993), a mudança de um tópico pode ocorrer por meio do término do tópico anterior, da gradação tópica e do abandono do tópico. No primeiro caso, teremos a introdução de um novo tópico; no segundo, haverá uma passagem de um foco de relevância para outro; no último, o tópico será abandonado sem que os interlocutores o considerem terminado, havendo o surgimento de um novo tópico. No exemplo 06, temos a passagem gradativa da introdução da aula para o conteúdo propriamente dito, como aparece destacado a seguir:

Exemplo 06

L1 e aí ... o texto ... num é? fala claramente numa linguagem muito clara o que ele chama de de leitores ingênuos ... aqueles que não enxergam nem um palmo diante do nariz num é? segundo o texto ... pra eles ... pra essas

... pessoas ... quais seriam as causas da nossa crise de leitura? ... buscando só palavras nós tamos fazendo um esquema ahn?

L2 a televisão

L1 a televisão

((ruído))

ahn ? que mais?

L2 L3 L4 L5 L6 problemas raciais ((várias vozes))

L1 problemas raciais e climáticos

L3 climáticos ((ruídos))

L1 que mais ?

()

mais algum ?

((ruídos))

mais algum ?

L2 a sociedade e a educação ?

L1 [não como causa não como causa esses três ...
fecham a questão num é isso?

L2 ah entendi

L1 agora ... voltando à questão do estilo que nós discutimos na aula

passada num é? o texto começa ... o texto 1 começa a partir de uma de uma

Fig. 05



100 ... frase a partir de algo conhecido de vocês num é?

(SANTOS, 1994, p. 159)

Na tentativa de os interlocutores mudarem o assunto, pode haver ainda uma superposição de tópicos, quando dois (ou mais) deles falam ao mesmo tempo sobre assuntos diferentes. Quando isso se estende por um tempo muito longo, a interação entre os falantes fica prejudicada, uma vez que cada um desenvolve um tópico sem levar em consideração o que o outro diz.

O tópico é "aquilo sobre o que se está falando" (Brow & Yule, 1983) e é também "um elemento estruturador da conversação, pois os interlocutores sabem quando estão interagindo dentro de um mesmo tópico, quando mudam, cortam, retomam ou fazem digressões", as quais são momentos da conversação que não se acham diretamente relacionados ao tópico em andamento. Dascal e Katriel (1982) estabelecem que a digressão tanto pode se basear no enunciado, quanto na interação (relação entre os interlocutores) e em seqüências inseridas.

Na digressão baseada no enunciado, há relação entre o enunciado principal e o digressivo. Geralmente, essa digressão é introduzida ou encerrada por marcadores conversacionais (a propósito, por falar nisso, dentre outros). No exemplo 07, a digressão "*cês sabem quem é o Drummond! Num é? Então tem um texto do Drummond que diz o seguinte que todos / foi da aula passada você num tem? Tem um texto do Drummond que diz que todos nascem poetas todas as crianças são poetas e que a escola se encarrega de matar qualquer poeta que existe na criança ... tá? isso dito pelo Drummond tem um certo peso num é?*" tem uma relação semântico-pragmática com o tópico em desenvolvimento, uma vez que a professora retoma um texto da aula anterior para fortalecer sua argumentação em torno do tópico em questão, fazendo uma comparação do sentido trabalhado no texto de Drummond com o texto em estudo.

Exemplo 07

L1 então ... de uma maneira geral ... isso a a leitura deveria ser

desenvolvida ... deveria ser motivada e incentivada NA escola o que é mais grave é o que o texto diz o que é que o autor diz depois? é exatamente aqui aqui aonde?

L1 L2 L3 L4 L5 na escola

L1 que se inicia a morte de leitores em potencial ... isso é muito sério gente tem um texto do Drummond que diz exatamente isso com outra com outro enfoque tem um texto do Drummond ... **cês sabem quem é o Drummond! ((vozes)) num é ? então tem um texto do Drummond que diz o seguinte que todos / foi da aula passada você num tem? tem um texto do Drummond que diz que todos nascem poetas todas as crianças são poetas e que a escola se encarrega de matar qualquer poeta que existe na criança ... tá? isso pa isso dito pelo Drummond ... tem um certo peso num é?** é exatamente a mesma coisa que ele diz aqui só que o Drummond se refere ao texto se refere ao texto poético e ele aqui se refere à leitura de uma maneira geral! certo? vocês acham que essa essa ... qual a frase só pra gente () qual a frase do outro texto que diz essa mesma idéia ? vocês tão com o texto aí ou lembram?



(SANTOS, 1994, p. 164)

Quando a digressão se baseia na interação, há uma relação entre os interlocutores. O contexto situacional poderá justificá-la (a chegada de outra pessoa, por exemplo). A digressão baseada em sequências inseridas refere-se a atos de fala de natureza corretiva, esclarecedora, informativa, entre outros. No exemplo 08, temos uma digressão baseada na interação, já que o pedido da professora "para ver um calendário" é compreendido pelos alunos como o término da aula. Obviamente que esse procedimento foi compreendido dessa forma, também, porque o tempo da aula estava se esgotando. Se isso ocorresse no início da aula, a compreensão, provavelmente, seria outra.

Exemplo 08

L1 é dependendo do contexto não é o caso não é o caso de simples ou simplista aqui realmente há uma diferença maior entre o concreto e o abstrato mas nesse caso aqui com exceção do obsoleto num é? há um jogo de

significado que vai depender do texto ... vai depender da frase do contexto geral onde a frase está colocada num é? ... **bom ... ((ruídos)) alguém tem um calendário só pra eu ver uma coisa?**

(SANTOS, 1994, p. 174)

Segundo Koch e Travaglia (1991), as informações paralelas e subsidiárias que são inseridas no tema em curso podem ser autocondicionadas, quando são inseridas pelo próprio falante e heterocondicionadas, quando a iniciativa parte do interlocutor, levando o falante a fazer o encaixe. As primeiras não chegam a afetar totalmente a coesão do tema em curso, uma vez que se manifestam por meio de esclarecimentos, citações, atenuações e ressalvas, o que não ocorre com as heterocondicionadas.

Para Marcuschi (1993), os segmentos tópicos caracterizam-se como um conjunto de enunciados, apresentando começo (pode ser identificável apenas pela mudança do rumo da conversação), meio (não apresenta uma extensão determinada) e fim, que podem ser marcados ou não. A identificação de um tópico pode ocorrer de modo explícito (através de marcas linguísticas) ou de forma implícita (pressuposição). Para o autor, existem algumas marcas linguístico-discursivas para a delimitação de um tópico. As que se realizam linguisticamente possuem também valor discursivo e/ou pragmático, são os marcadores conversacionais e os atos ilocutórios (perguntas, repetições, frases feitas, entre outros). As marcas de topicalização podem ser prosódicas (entonação ascendente e descendente); morfossintáticas (deslocamento de um constituinte para o início da sentença); léxico-semânticas (paráfrase, repetições, frases feitas, enunciados conclusivos). No exemplo 09, temos a introdução de um tópico por meio de uma pergunta feita pela professora: *"diferente ... é a mesma coisa que ... oposta?"*.

Exemplo 09

L1 queria discutir com vocês ela diz que esse texto trabalha com coisas diferentes tá? então eu pergunto a vocês ... é:: ... **diferente ... é a mesma coisa que ... oposta ?**

L4 também não

L1 ahn ?

L4 em termos semelhantes não

L2 L3 L5 não

L1 tudo que é diferente é oposto ?

L2 L3 L4 L5 não

L1 não ... certo ? e nem tudo que é oposto é obrigatoriamente diferente ... então ... vocês acham que esse texto trabalha com coisas diferentes ou trabalha com ele trabalha com idéias diferentes ou trabalha idéias opostas?

(SANTOS, 1994, p. 162-163)

Para Jubram (1993), há fatores que dificultam a sistematização das marcas que delimitam o tópico, visto serem elas facultativas, pois os segmentos tópicos nem sempre têm seu início e final marcados. Além disso, são multifuncionais,

porque os elementos que marcam a delimitação tópica exercem outras funções além de delimitação e são co-ocorrentes, porquanto várias marcas podem demarcar, ao mesmo tempo, o início ou o final de um tópico.

A mudança de tópico, ou até mesmo as inserções, não interferem na lógica conversacional. O primeiro fenômeno ocorre geralmente com a permissão dos interlocutores e, quando um deles não está de acordo com essa mudança, retorna ao tópico anterior, utilizando frases do tipo "voltando àquele assunto", ou "como eu estava falando", recuperando o tópico. A inserção, por mais que não se refira ao tópico em foco, é geralmente aceita pelos interlocutores devido às contingências interacionais.

Os fenômenos conversacionais, como a mudança de tópico ou inserções, ocorrem, pois, de forma coerente, uma vez que geralmente não interferem no fluir da conversação, já que se pautam, ora em marcas linguísticas, ora em contingências interacionais, que orientam os participantes da interlocução, no sentido de contribuir para a intercompreensão do discurso.

Mãos à obra

Texto 01 A Arte da Conversação

O que faz com que poucas pessoas sejam agradáveis na conversação é que cada uma pensa mais no que tem a intenção de dizer do que naquilo que as outras dizem, e que não se escuta às demais quando se tem vontade de falar.

Para agradar aos outros é preciso falar daquilo de que eles gostam e que os interessa, evitar as discussões sobre coisas indiferentes, formular-lhes raramente perguntas e não os deixar crer que se pretende ter mais razão que eles. Evitemos sobretudo falar frequentemente de nós mesmos e de nos darmos como exemplo. Nada é mais desagradável do que uma pessoa que se cita a si mesma a cada passo.

Fig. 07



1. Explícite a relação existente entre o texto “A arte da conversação” e as máximas postuladas por Grice, apresentadas no texto teórico desta aula.

2. Explique o que, basicamente, diferencia a coesão do texto escrito da coesão do texto falado. E quanto à coerência, como ela ocorre nessa modalidade textual?

- ▶ O texto 2 servirá de base para a construção das respostas 3 e 4. Leia-o com atenção.

Texto 02

Fig. 08



3. O que provoca humor na tirinha?

4. Especifique o tópico discursivo do texto 02.

5. Leia o fragmento que segue e faça uma análise da coesão (classificando-as em referencial, recorrential e sequencial strictu sensu) e da coerência presentes nele.

L1 seriam coisinhas miúdas ... se comparadas ... usando a mesma terminologia se comparadas a quê? as coisinhas graúdas vistas por quem? pelos observadores críticos ... né?

((vozes))

repare que o texto que o texto faz faz exatamente um contraponto ... entre os observadores ingênuos e os observadores críticos ou seja ... há uma leitura inclusive aqui diz uma lei é:: usando ... uma ótica recorrente e superficial quer dizer uma leitura superficial ... das causas não uma leitura mais profunda uma leitura mais crítica num é? então é uma leitura crítica para os observadores

críticos ... quais seriam as causas ... da crise de leitura? quem leu o parágrafo? pra gente discutir antes vocês vão sublinhando as palavras que vocês acham que vão ficar melhor no esquema ... ahn quem leu o segundo o segundo parágrafo não o terceiro parágrafo que é aquele que fala dos observadores críticos leia

L4 ((aos observadores críticos ... aqueles que procuram enxergar a trama tecida ... na totalidade de qualquer fenômeno sócio-cultural ... a discussão sobre o problema da leitura ... se coloca em níveis superiores aos das desculpas ... simplistas ... e reducionistas ... elaboradas pelo senso comum ... nestes termos ... por exemplo ... existem poucos leitores no Brasil ... porque

vivemos numa sociedade ... onde a discriminação ... está presente ... onde as oportunidades de acesso à cultura ... não são iguais ... onde existe uma clara falta de recursos e condições ... para o devido desenvolvimento da leitura ... alguns desses observadores ... talvez com um espírito crítico mais aguçado ... chegam a discernir que a disfunção no terreno da leitura é: em verdade uma

função para manter a dicotomia opressor-oprimido ... daí ser a crise da leitura ... um problema complexo ... envolvendo ... coisas e pessoas graúdas ... e sua discussão não poder ficar ... restrita e exclusivamente ao ambiente escolar))

L1 bom ... que palavras ou que idéias seriam chave pra gente colocar né

no esquema da forma como colocamos ... no início

((ruído)) ahn ? ((várias vozes))

(SANTOS, 1994, p. 160)



Já sei!

Nesta aula, nós trabalhamos com os conceitos de coesão e coerência em textos orais. Vimos que, apesar de essas propriedades ocorrerem de maneira diferente em gêneros orais, elas também possuem uma sistematização. Portanto, a visão que muitos podem ter de que os gêneros orais (a conversa, por exemplo) ocorrem de forma caótica é totalmente sem procedência, uma vez que esses gêneros possuem uma forma específica de organização.



Leitura complementar

GALEMBECK, Paulo de T. O turno conversacional. In: PRETI, Dino (Org.). Análise de textos orais. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1993.

Referências



- AQUINO, Z.G.O. **A mudança de tópico no discurso oral dialogado**. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC-SP, 1991.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de & DRESSLER, Wolfgang V. **Introduction to text linguistics**. Londres: Longman, 1983.
- BROW G. & YULE G. O. **Discourse analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **Uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. Campinas: UNICAMP, 1986.
- DASCAL, M. & KATRIEL, T. "**Digression: a study in conversational coherence**". In: Petöfi, J. S. (ed.) Text Us. Sentence. Hamburg: Buske, 1982. Vol. 29.
- FÁVERO, L. **Coesão e coerência textuais**. 7ed. São Paulo: Ática, 1999.
- _____. [et al]. **Oralidade e escrita: Perspectiva para o ensino de língua materna**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GALEMBECK, Paulo de T. **O turno conversacional**. In: PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1993.
- GRICE, H. P. **Logic and conversation**. In: COLE, P. & MORGAN, J. L. (eds.). Syntax and semantics. New York: Academic Press, 1975. Vol. 8.
- HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. (1978). **Cohesion in english**. Londres: Longman, 1978.
- JUBRAN, C. C. A.S. [et al]. **Organização tópica da conversação**. In: ILARI, Rodolfo (org.). **Gramática do português falado**. 2ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993. Vol. II.
- KOCH, Ingedore. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1991.
- _____. & TRAVAGLIA, Luís C. **Coerência textual**. 3ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- MARCUSCHI, Luís A. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Recife: Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Pernambuco, 1983. Mimeo. Série Debates.
- _____. **O tratamento da oralidade no ensino da língua**. Recife: UFPE, 1993. Mimeo.

TANNEN, D. **Coherence in spoken and writing discourse**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1984.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. Corpus: discurso de sala de aula – dsahist. Aula de Leitura e Produção de Textos sobre a busca de idéias relevantes em um texto, ministrada para o curso de História. Coleta feita em 08/04/1994. In: PEREIRA, Francisca Elisa de Lima. O discurso oral do professor e seus aspectos constitutivos e organizacionais. Tese de doutorado. Alagoas: UFAL, 2002.

SARMENTO, L. **Gramática em Textos**. São Paulo: Moderna, 2000.

Símbolos utilizados nesta aula:

L1- enunciador 1

L2 – enunciador 2

L3 – enunciador 3

L4 – enunciador 4

L5 – enunciador 5

[- sobreposição de vozes

() – não compreensível

Fonte das Figuras

Fig. 01 - http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/52/Marie_Louise_Elisabeth_Vigée-Lebrun_001.jpg

Fig. 06 - http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/4b/Carlos_Drummond_de_Andrade%2C_Itabira.jpg

Fig 07 - http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/5c/Fran%C3%A7ois_de_La_Rochefoucauld.jpg



Licenciatura em Espanhol

Linguística II

Francisca Elisa de Lima Pereira

A coesão e coerência nos estudos
conversacionais: o turno
conversacional

Aula
08

Aula 08

A coesão e a coerência nos estudos conversacionais: o turno conversacional

Apresentação e Objetivos



Na última aula, tratamos a respeito do tópico conversacional. Nesta, daremos continuidade ao estudo da coesão e da coerência no texto oral, focalizando, desta vez, o estudo do turno conversacional.



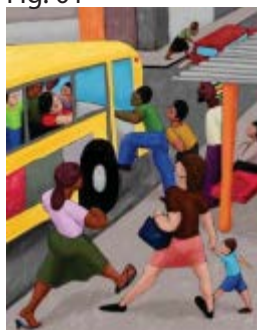


Para começar

Conversa objetiva

- Hummm! Expressou-se um homem que estava olhando para ela na fila do ônibus.

Fig. 01



- O que aconteceu? O senhor está bem, está sentindo alguma coisa? Perguntou a preocupada mulher.

- Eu estou bem! Eu só acho que eu a conheço de algum lugar... Hummm! . Disse o homem.

- É mesmo! Que bom. Espero que seja de algum lugar legal. Disse a moça.

- Tenho certeza que é um lugar muito bacana. Aliás, faz um tempão que eu não a vejo por lá. Disse o homem.

- É! Depois que eu entrei na faculdade não tem sobrado muito tempo. Por causa da universidade eu tive que deixar de fazer muitas coisas que eu gostava. Mas é por uma boa causa. Disse conformada a moça.

- Ah! Eu fico muito feliz por você. Quando der uma folguinha passe por lá. Disse o homem.

- Claro! Claro! Eu estava mesmo sentindo um estranho vazio no peito, isso deve ser saudades. Quando eu tiver um tempinho eu darei uma passadinha lá. Mande um abraço a todos por mim.

- Pode deixar! Eu darei. Até mais... Disse o homem. Depois, ele subiu no ônibus e foi embora.

- Tchau! Até breve... Afff! É cada maluco que me aparece. Só comigo é que acontece essas coisas. Resmungou a mulher que continuou lá no ponto esperando o ônibus dela.

Edilson Rodrigues Silva



O turno conversacional

Fávero (2000, p.35) define o turno como “a produção de um falante enquanto ele está com a palavra, incluindo a possibilidade de silêncio”, podendo ser constituído por um item pré-lexical (“ahn”, “uhn”) uma palavra, um sintagma, uma sentença ou toda uma unidade discursiva, expressando-se por forma linguística ou não linguística.

O turno conversacional é um elemento essencial para o tecer da interlocução. Dessa forma, em uma conversação, os participantes fazem uso de algumas estratégias com o objetivo de mantê-lo em seu poder ou passá-lo para o seu interlocutor. Essa passagem pode ser concedida ou não pelo falante. No primeiro caso, temos **a passagem concedida do turno**; no segundo, temos **um assalto ao turno**. As pessoas que não seguem essas regras acabam tornando a conversação desagradável. Alguém, por exemplo, que fala sobre uma temática que é somente do seu interesse, com um interlocutor com o qual não tem qualquer intimidade, acaba por tornar a conversa enfadonha para o seu interlocutor. Apesar de as regras da conversação não serem rígidas, os interlocutores preferem que elas sejam respeitadas, pois querem participar ativamente da conversação, podendo aborrecer-se quando um dos interlocutores não permite isso.

A manutenção do turno, por sua vez, é uma estratégia utilizada por quem está falando. Porquanto, para manter o turno, o falante pode utilizar-se de pausas não muito longas, frequentemente preenchidas por meio de fáticos do tipo “ah” (para nós, marcadores conversacionais), bem como de repetição e de elevação da voz. No exemplo 01, o marcador conversacional *ahn* demonstra ao ouvinte que o falante pretende continuar com o domínio do turno, pois, se esse recurso não fosse utilizado, a pausa estender-se-ia e o ouvinte poderia perceber essa atitude como uma “deixa”, para tomar a palavra. Em seguida, a repetição “*o segundo o segundo*”, permite ao falante planejar o que vai dizer, impedindo, assim, de outro lhe tomar o turno.

Exemplo 01

L1 críticos ... quais seriam as causas ... da crise de leitura? quem leu o parágrafo? pra gente discutir antes vocês vão sublinhando as palavras que vocês acham que vão ficar melhor no esquema ... **ahn** quem leu **o segundo o segundo** parágrafo não o terceiro parágrafo que é aquele que fala dos observadores críticos leia

(SANTOS, 1994, p. 160)

Fig. 02



Outra estratégia de manutenção do turno é o alongamento de vogais, consoantes, artigos, conjunções, preposições e substantivos. No exemplo 02, o alongamento do vocábulo *da* – resultante da contração entre a preposição **de** + artigo **a** – e do verbo *ser* são também recursos de planejamento utilizados pelo falante.

Exemplo 02

L1 bom ... nós já tínhamos discutido sobre isso ... num já? a questão **da**:
é: ... dos problemas raciais climáticos nós já tínhamos discutido isso né? então

Fig. 03



como é que a gente vai colocar isso ... em forma de esquema? então quais os

(SANTOS, 1994, p. 158)

Com a intenção de manter o turno, o falante pode também utilizar-se da **autocorreção**, corrigindo o item lexical, para não correr o risco de o ouvinte fazê-lo, e ele (o falante) perder o turno. No exemplo 03, a professora reformula o enunciado "*a nossa proposta é fazer um esquema em forma de*" para "*fazer um resumo em forma de esquema*" impedindo, assim, que o aluno a corrija e tome a posse do turno.

Exemplo 03

L1 que a gente vai fazer na ... sexta-feira tá? hoje ... a nossa proposta é **fazer um esquema em forma de / fazer um resumo em forma de ... esquema ... num é?** que é uma coisa que vocês usam muito pra estudar ... vocês usam pra dar aula quem já dá aula num é? e é uma coisa que tem algumas normas ... tá? e o esquema gente se vocês precisarem ser econômicos na linguagem pra fazer a... um parágrafo é feito por tópicos ... tá certo? bom ... nós chegamos a colocar os tópicos que par seriam ponto de partida de um esquema? nós chegamos a colocar os tópicos?

((ruídos))

L3 não

(SANTOS, 1994, p. 157)

Ao admitir a correção do outro como pertinente, o falante poderá ter de ceder o turno ao ouvinte, por esse motivo acontece a repulsa. Isso ocorre no exemplo 04, quando a professora recusa a afirmação dos alunos, "*três títulos*", emitindo a resposta: "*nós tínhamos dado dois títulos*". Com esse procedimento, ela não somente retoma o turno como também assume o poder de mantê-lo.

Exemplo 04

L1 nós tínhamos dado um título não é isso? nós não tínhamos dado um título?

L2 foram três títulos [e a leitura

L3 e a leitura () dois títulos

L2 [três ... três primeiros

L1 **nós tínhamos dado dois títulos pra que vocês escolhessem aquele que vocês preferiam, não foi isso ? então qual foi o primeiro ?** ... a crise de leitura e o outro foi ... leitura

L3 escola

(SANTOS, 1994, p. 156)

O recurso de incorporação da heterocorreção ocorre quando o locutor prefere parafrasear a correção do outro a ceder o turno ao seu interlocutor. É o que ocorre no exemplo 05. O ouvinte (L1), ao parafrasear o dizer do outro: "*e por ser um editorial e por ser um um texto mais livre se é essa a palavra*", apropria-se de sua informação e mantém o turno em seu poder.

Exemplo 05

L4 a diferença é que no primeiro texto seria no caso o editorial uma das

L1 sim

L4 e esse daí já é um tema mais livre

L1 **e por ser um editorial e por ser um um texto mais livre se é essa a palavra** causaria diferença de que tipo ?

(SANTOS, 1994, p.157)

A passagem do turno pode ocorrer por **assalto ao turno ou por passagem consentida de turno**. O primeiro caso é uma estratégia utilizada pelo ouvinte, que interrompe o interlocutor de forma direta, produzindo-se a superposição de vozes, podendo ocorrer após uma "deixa" do interlocutor (...) ou sem "deixa". No exemplo 06, L3 assalta o turno de L2, dizendo: "*e a leitura () dois títulos*", que retoma o turno dizendo: "*três ... três primeiros*", perdendo-o novamente para L1, quando este diz: "*nós tínhamos dado dois títulos para que vocês escolhessem aquele que vocês preferiam, não foi isso?*".

Exemplo 06

L1 nós tínhamos dado um título não é isso ? nós não tínhamos dado um título?

L2 foram três títulos [e a leitura
L3 e a leitura () dois títulos

L2 três ... [três primeiros
L1 nós tínhamos dado dois títulos pra que vocês escolhessem aquele que vocês preferiam, não foi isso ? então qual foi o primeiro ? ... a crise de leitura e o outro foi ... leitura

L3 escola

L1 e escola dois pontos

(SANTOS, 1994, p. 156)

Fig. 04



O ouvinte pode fazer também uma heterocorreção colaborativa, seja para adicionar dados ao turno do falante, seja para sugerir um termo mais bem apropriado, ou ainda para repetir o que foi dito. Utiliza-se desses expedientes para tomar a palavra do outro. No exemplo 07, a professora repete a palavra *desigualdade*, sugerindo-a como termo mais adequado, tomando, assim, o turno de L4.

Exemplo 07

L1 [o acesso à cultura ?
L5 a falta

L2 L3 L4 L5 o não acesso

L1 o não acesso ahn ?

L4 a desigualdade social

L1 a **desigualdade num é ? ... eu acho que fica melhor colocando nessa forma ... o acesso à cultura ou não acesso ... não diz tanto quanto a não oportunidade de acesso** o que é que cês acham?

(SANTOS, 1994, p. 161)

O ouvinte poderá, ainda, aproveitar-se de uma pausa ou hesitação do locutor para tomar-lhe a palavra. No exemplo 08, não há superposição de vozes. Isso nos leva a pensar que o falante fez uma pequena pausa (menos de 3s), não marcada prosodicamente, uma vez que o nosso corpus só computa pausa a partir dessa duração. L2 aproveita-se dessa pausa (após a palavra *atitudes*) para tomar o turno de L1.

Exemplo 08

L1 simples ... uma comida simples ... percebem? o simples é mais con é mais concreto ... o simplista é mais abstrato se liga mais a idéias a conceitos a atitudes

L2 **oh Heloísa eu poderia dizer assim a professora dá uma aula simples a professora dá aulas ... são aulas simples ... tipo a professora de português dá uma aula simples mas não ... simplista**

L1 pode porque o simplista tá tá o e é é aquilo que ele falou a idéia de simplista é uma idéia muito mais reducionista ... as coisas simples podem ser simples mas terem ... é mas não não obrigatoriamente simplistas

(SANTOS, 1994, p. 172)

A segunda forma de tomada de turno é a **passagem consentida**, que pode ocorrer por meio de processos verbais e não-verbais. Um exemplo desse último processo é o olhar. Tratamos, aqui, apenas dos processos verbais, uma vez que o nosso *corpus* não nos dá subsídio para analisar os não-verbais.

A **passagem consentida de turno** pode ocorrer através de pausa de extensão maior e entonação descendente, que sinalizam ao interlocutor que é sua vez de falar. No exemplo 09, a professora faz uma pausa na expectativa de o interlocutor completar o seu discurso: "*A crise de leitura e o outro foi ...*". Como isso não ocorre, utiliza um outro recurso, que é a pronúncia do vocábulo *leitura*, em tom descendente, para que os alunos complementem com o vocábulo que ela espera: *escola*.

Exemplo 09

L1 nós tínhamos dado dois títulos pra que vocês escolhessem aquele que vocês preferiam, não foi isso ? então qual foi o primeiro ? ... a crise de leitura e o outro foi ... **leitura**

L3 **escola**

L1 e escola dois pontos () bom

(SANTOS, 1994, p. 156)

Fig. 05

Diálogo



A passagem do turno pode ocorrer também **por meio de segmentos sintaticamente completos**, que geram no interlocutor o interesse por intervir e tomar o turno. No exemplo 10, a professora considera completamente natural retomar o turno, uma vez que a definição do vocábulo simplismo "*uso de meios ou processos demasiada simples*", a seu ver, está completa. Por esse motivo, o aluno não precisa então dizer "terminei a definição", já que a completude sintático-semântica do segmento o faz.

Exemplo 10

L1 o que eu tô mostrando a vocês é que é perigoso às vezes a gente seguir apenas o dicionário ... que é uma coisa fixa ... sem se lembrar do uso prático da linguagem num é? então ... o que é que o dicionário diz sobre simplismo? você que está na mão

L2 **uso de meios ou processos demasiada simples**

L1 os dois aliás são adjetivos são substantivos aliás ... simplicidade é

simplismo num é?

(SANTOS, 1994, p. 170)

A passagem de turno pode ocorrer, ainda, por meio de regras sociais, podendo servir de exemplo a circunstância durante a qual o professor pergunta e o aluno procura responder ao que foi questionado. Em um ambiente de sala de aula, quando o professor faz uma pergunta, os alunos sentem-se na obrigação de apresentar uma resposta (tendo assim de tomar o turno), podendo se sentirem constrangidos quando não sabem responder. No exemplo 11, a professora faz a seguinte pergunta: "*se a gente puder dizer assim seria o quê? que coisinhas seriam essas?*", que tem como resposta dos alunos (L3 e L4): "*miúdas*".

Exemplo 11

L1 a leitura etc etc seriam ... usando um termo que é até u é até um pouco ... irônico né? **se a gente puder dizer assim seria o quê? que coisinhas seriam essas?**

L4 **miúdas**

L3 **miúdas**

L1 seriam coisinhas miúdas ... se comparadas ... usando a mesma terminologia se comparadas a quê ? as coisinhas graúdas vistas por quem? pelos observadores críticos ... né?

(SANTOS, 1994, p. 160)

Os marcadores conversacionais como entende, né, dentre outros, e também a entonação ascendente (interrogação ou interpelação), podem ser formas de o falante requerer do ouvinte que este se apodere do turno. No exemplo 12, co-ocorrem o marcador conversacional *num é* e a entonação ascendente na seguinte fala: "*fecham a questão Num é isso?*", com o objetivo de que os alunos tomem o turno para responder à pergunta da professora, sendo tal objetivo alcançado.

Exemplo 12

L1 não como causa não como causa esses três ... fecham a questão **num é isso?**

L2 ah entendi

(SANTOS, 1994, p. 159)

Em referência aos turnos conversacionais, Galembeck¹ (1993) classifica-os quanto ao número dos constituintes imediatos, à natureza sintático-semântico-pragmática, ao desenvolvimento dos tópicos e à função dos turnos, na sequência que estrutura a negociação.

Quanto **ao número dos constituintes imediatos**, os turnos serão **simples** e **compostos**. Serão **simples** se forem constituídos por uma única unidade de análise², que vem, geralmente, delimitada por marcadores conversacionais, no início e no final. No exemplo 13, o turno simples é utilizado para a professora expressar que não entendeu (ou não ouviu) a resposta de L3. Três alunos, juntamente, dão a resposta, provavelmente com o intuito de enfatizá-la.

Exemplo 13

L1 nós estamos discutindo a crise mas a crise de leitura nos lembra logo quê? ou a leitura de uma maneira geral lembra o quê?

L3 escola

L1 **ahn ?**

L2 L3 L4 L5 escola

(SANTOS, 1994, p. 161)

Os TC's serão compostos se forem constituídos por mais de uma unidade de análise. No exemplo 14, o turno da professora é composto por várias unidades de análise, tais como: "*no modo de expressar na linguagem né?*", "*na linguagem principalmente num é isso?*". Esse procedimento denota que ela monopoliza o discurso, não permitindo a participação efetiva dos alunos e é comprovado por meio de muitas perguntas retóricas em uma única intervenção:

1 Abreviaremos a terminologia turno conversacional para TC.

2 Tomamos como uma unidade de análise uma frase.

Fig. 06



"no modo de expressar na linguagem né?", "na linguagem principalmente num é isso?", "que a gente vai fazer na ... sexta-feira tá?", "fazer um resumo em forma de ... esquema ... num é?"; "vocês usam pra dar aula quem já dá aula num é?"; "vocês precisam ser mais ainda pra fazer o esquema por quê?"; só tópicos um parágrafo é feito por tópicos ... tá certo ?.

Exemplo 14

L1 no modo de se expressar na linguagem né? na linguagem principalmente num é isso? bom ... o primeiro resumo ... o primeiro resumo nós fizemos em forma de ... frase ... de cada parágrafo uma frase é a frase síntese que cês pediram e que eu ainda ... não devolvi a vocês é exatamente o

que a gente vai fazer na ... sexta-feira tá? hoje ... a nossa proposta é fazer um esquema em forma de / fazer um resumo em forma de ... esquema ... num é? que é uma coisa que vocês usam muito pra estudar ... vocês usam pra dar aula quem já dá aula num é? e é uma coisa que tem algumas normas ... tá? e o esquema gente se vocês precisarem ser econômicos na linguagem pra fazer a

frase ... vocês precisam ser mais ainda pra fazer o esquema por quê? porque o esquema tem que ser realmente só palavras só só oi:: só tópicos um parágrafo é feito por tópicos ... tá certo? bom ... nós chegamos a colocar os tópicos que par seriam ponto de partida de um esquema? nós chegamos a colocar os tópicos?

((ruídos))

L3 não

(SANTOS, 1994, p. 158)

Quanto à **natureza sintático-semântico-pragmática**, os turnos serão **completos** ou **incompletos**, tendo como base a perspectiva do ouvinte. O turno **completo** será aquele que não é interrompido durante o seu desenvolvimento nem abandonado pelo falante.

No exemplo 15, a professora requer, ao final do turno, que o ouvinte fale, por isso faz a seguinte pergunta: "*então quais os observadores ingênuos?*".

Exemplo 15

L1 **bom ... nós já tínhamos discutido sobre isso ... num já? a questão da : é: ... dos problemas raciais climáticos nós já tínhamos discutido isso né? então como é que a gente vai colocar isso ... em forma de esquema? então quais os observadores ingênuos?**

L2 miúdos e graúdos

(SANTOS, 1994, p. 159)

O turno **incompleto** será aquele interrompido por assalto ou aparentemente "abandonado" pelo falante. No exemplo 16, a professora "abandona" o turno,

dizendo: "acho que sim ((ruídos)) conservadores ingênuos", o qual é concluído pelos alunos que complementam, dizendo: "e críticos".

Exemplo 16

- L1 **acho que sim ((ruído)) conservadores ingênuos**
- L3 e críticos
- L5 conservadores ingênuos
- L3 e os conservadores críticos

((a professora faz anotações no quadro))

(SANTOS, 1994, p. 158)

Quanto **ao desenvolvimento dos tópicos**, os turnos podem ser **nucleares** ou **inseridos**. Os primeiros contribuem de forma fundamental para o desenvolvimento do tópico, classificando-se em **justapostos** ou em **andamento**. No caso dos **justapostos**, esgotam-se em uma intervenção do falante, como podemos observar na fala de L1, no exemplo 17:

Exemplo 17

L1 **a desigualdade num é ? ... eu acho que fica melhor colocando nessa forma ... o acesso à cultura ou não acesso ... não diz tanto quanto a não**

oportunidade de acesso o que é que cês acham ? num é ? porque o acesso ... ahn?

((ruído))

num é ? quer dizer a desigualdade na oferta a desigualdade na na:: criação de condições para a cultura né isso ? às vezes uma palavra ... num é uma questão

de certo ou de errado ... é uma questão de dar maior sentido àquilo que cê tem de discutir né? ... e é essa a palavra que o texto traz num é gente? desigualdade ?

L3 eu acho que é

(SANTOS, 1994, p. 161)

Quanto aos turnos **em andamento**, a intervenção subsequente do mesmo falante dá prosseguimento à unidade sintático-semântico-pragmática de sua intervenção anterior. Os dados prosódicos são de fundamental importância para que possamos determinar se o turno está em andamento ou não. No exemplo 18, o tópico "anda" da primeira à segunda fala de L3.

Exemplo 18

L3 **está associado à crise da ()**

L1 ahn ?

L3 **está associado à crise da escravidão**

(SANTOS, 1994, p. 163)

Os turnos inseridos podem ser de dois tipos: **os de função predominantemente interacional e os que concorrem, mesmo de forma marginal, para o desenvolvimento do tópico**. Entre os primeiros, há o **inserido de reforço**, o **de concordância** e o **de aviso**³.

No **turno inserido de reforço**, o ouvinte demonstra que quer continuar nessa posição. No exemplo 19, a professora não entende (ou não escuta) o que L3 diz, fazendo uso de uma pergunta de pedido de esclarecimento: "ahn?", dando oportunidade ao aluno para que ele continue falando.

Exemplo 19

L3 escola

L1 **ahn ?**

L2 L3 L4 L5 escola

(SANTOS, 1994, p. 164)

No **turno inserido de concordância, entendimento ou compreensão**, o interlocutor ouvinte toma o turno apenas para demonstrar entendimento ou concordância em relação ao que ouviu do interlocutor falante. É o que ocorre no exemplo 20, na fala do aluno: "ah entendi".

Exemplo 20

L2 a sociedade e a educação ?

L1 não como causa não como causa esses três ... fecham a questão num é

isso?

L2 ah entendi

(SANTOS, 1994, p. 159)

Entre os **que concorrem, mesmo que marginalmente, para o desenvolvimento do tópico, temos o turno inserido de colaboração, o de**

³ Esse tipo de turno não foi encontrado em nosso corpus, visto que a conversação apresenta-se assimétrica.

resumo⁴ e o de **pedido de esclarecimento**. No primeiro tipo, o ouvinte antecipa informações (itens lexicais e expressões linguísticas) sobre o conteúdo que o falante está desenvolvendo, colaborando, dessa forma, para o desenvolvimento do tópico, bem como para a manutenção da interação. No exemplo 21, L3 complementa a frase de L1, dizendo: "e críticos" e de L5: "e os conservadores críticos", no sentido de colaborar para a construção do tópico.

Exemplo 21

- L1 acho que sim ((ruído)) conservadores ingênuos
L3 **e críticos**
L5 conservadores ingênuos
L3 **e os conservadores críticos**

(SANTOS, 1994, p. 158)

O turno inserido de **pedido de esclarecimento** ocorre quando a intervenção aparece isoladamente, com equivalência a um pedido de repetição. É o que ocorre no exemplo 22, quando a professora ou não escuta, ou não compreende o que foi dito por L4 e então pergunta: "ahn? São o quê?".

Exemplo 22

- L1 ... o que é que eles são? o que é que essas palavras nos sugeriu?
L4 adjetivos
L1 **ahn? são o quê?**
L4 adjetivos
L1 adjetivo ... são adjetivos () né? ... são sinônimos ou são antônimos?
L4 são sinônimos
L1 ahn?
L2 sinônimos

(SANTOS, 1994, p. 168)

Quanto à função dos turnos na sequência que estrutura a negociação, há os de **função ilocutória iniciativa**, os de **função reativa** e os de **função reativo-iniciativa**. Os primeiros geralmente dão início a uma sequência conversacional, podendo ser constituídos por perguntas, afirmações, pedidos, entre outros procedimentos. Podem, ainda, iniciar um subtópico, é o que veremos no exemplo 23, quando o turno de L1 introduz o tópico "relação entre diferença e oposição".

⁴ Esse tipo de turno não foi encontrado em nosso corpus.

Exemplo 23

L1 **que é diferente ... foi ótimo cê falar essa palavra porque já já conduz ao que eu queria discutir com vocês ela diz que esse texto trabalha com coisas diferentes tá? então eu pergunto a vocês ... é:: ... diferente ... é a mesma coisa que ... oposta ?**

L4 também não

(SANTOS, 1994, p. 162)

Os turnos de **função reativa** podem ser utilizados para fechar uma sequência ou a própria conversação, constituindo-se por respostas, réplicas, entre outros procedimentos. No exemplo 24, L1, L2, L3, L4 e L5 fecham o turno com a resposta: "*significado*".

Exemplo 24

L1 ahn? um só falando pra gente o que é? ... o que é sinônimo?

L2 mesmo sentido não?

L1 tô perguntando o que é sinônimo?

L4 palavras com o mesmo sentido

L1 palavras com o mesmo sentido com o mesmo

L1 L2 L3 L4 L5 **significado**

(SANTOS, 1994, p. 168)

Nos turnos de **função reativo-iniciativa**, o interlocutor se esforça para ligar o seu turno ao anterior e procura dar início a uma nova troca. No exemplo 25, L2 se esforça para responder à pergunta de L1, fazendo uso da repetição para atingir seu objetivo: "*crise, crise*".

Exemplo 25

L1 tô dizendo quando a gente fala em leitura nos dois textos ... uma palavra veio de imediato a gente imagina os dois textos questionam que palavra seria essa?

L2 **crise crise**

(SANTOS, 1994, p. 164)

O turno conversacional contribui de forma fundamental para a topicalização do texto, já que, por meio dele, pode haver a introdução, mudança ou encerramento dos supertópicos, tópicos e subtópicos. Além disso, é elemento constituidor da coerência do discurso do professor em sala de aula, uma vez que marcas linguísticas, contidas no turno, auxiliam na construção da coerência. Um exemplo disso é a repetição, pois, por meio dela, o ouvinte

Fig. 07

percebe que o falante pretende manter o turno em seu poder, acontecendo igualmente com pausas de grande extensão que sinalizam ao ouvinte que ele pode tomar o turno. Os interlocutores, ao procurarem manter, passar ou até mesmo assaltar um turno, não o fazem aleatoriamente, utilizam-se de estratégias de forma a não deixarem o texto incoerente.



Os turnos **inseridos de reforço** funcionam como elemento auxiliador na construção da coerência do discurso do professor em sala de aula, uma vez que sinalizam ao falante que o ouvinte pretende permanecer nesse papel. **Os turnos que concorrem, mesmo que marginalmente para o desenvolvimento do tópico**, colaboram para a instauração da coerência do texto, pois, por meio deles, o ouvinte antecipa informações sobre o conteúdo que o falante está desenvolvendo e constroem juntos o tópico, chegando a pedir esclarecimento ao falante sobre o discurso deste, caso alguma informação não tenha ficado totalmente clara.

É interessante notar que nenhuma das estratégias utilizadas para manutenção ou passagem de turno tornou o texto (a aula usada como exemplo) incoerente. Mesmo os assaltos aos turnos são compreendidos pelo falante, que ora os aceita e deixa que o turno continue na posse de quem o tomou, ora os retoma já na próxima intervenção. Todos esses processos ocorrem sem que os participantes da interlocução percam o tecer do tópico em questão.

Mãos à obra

A crônica seguinte servirá de base para a construção das respostas referentes às questões de 01 a 04.

Crônica de amor

(Luiz Fernando Veríssimo)

Alô?! Pronto.

Ele: - Ih, que voz estranha... tá gripada?

Ela: - Faringite.

Ele: - Deve ser o sereno. No mínimo tá saindo todas as noites prá badalar.

Ela: - E se estivesse? Algum problema?

Ele: - Não, imagina! Agora, você é uma mulher livre.

Ela: - E você? Sua voz também está diferente. Faringite?

Ele: - Constipado.

Ela: - Constipado? Você nunca usou essa palavra na vida.

Ele: - A gente aprende.

Ela: - Tá vendo? A separação serviu para alguma coisa.

Ele: - Viver sozinho é bom. A gente cresce.

Ela: - Você sempre viveu sozinho. Até quando casado só fez o que quis.

Ele: - Maldade sua, pois deixei de lado várias coisas quando a gente se casou.

Ela: - Evidente! Só faltava você continuar rebolando nas discotecas com as amigas.

Ele: - Já você não abriu mão de nada. Não deixou de ver novela, passear no shopping, comprar jóias, conversar ao telefone com as amigas durante horas...

Ela: - Comprar jóias? De onde você tirou essa idéia? A única coisa que comprei em quinze anos de casamento foi um par de brincos.

Ele: - Quinze anos? Pensei que fosse bem menos.

Ela: - A memória dos homens é um caso de policia!

Ele: - Mas conversar com as amigas no telefone...

Ela: - Solidão, meu caro, cansaço... Trabalhar fora, cuidar das crianças e ainda preparar o jantar para o HERÓI que chega à noite... Convenhamos, não chega a ser uma roda-gigante de emoções...

Ele: - Você nunca reclamou disso.

Ela: - E você me perguntou alguma vez?

Ele: - Lá vem você de novo... As poucas coisas que eu achava que estavam certas... Isso também era errado!?

Ela: - Evidente, a gente não conversava nunca...

Ele:- Faltou diálogo, é isso? Na hora, ninguém fala nada. Aparece um impasse e as mulheres não reclamam. Depois, dizem que faltou diálogo. As mulheres são de Marte.

Ela: - E vocês são de Saturno!

Silêncio...

Ele: - Mas e aí, como vai a vida?

Ela: - Nunca estive tão bem. Livre para pensar, ninguém prá me dizer o que devo fazer...

Ele: - E isso é bom?

Ela: - Pense o que quiser, mas quinze anos de jornada são de enlouquecer qualquer uma.

Ele: - Eu nunca fui autoritário!

Ela: - Também nunca foi compreensivo!

Ele: - Jamais dei a entender que era perfeito. Tenho minhas limitações Como qualquer mortal...

Ela: - Limitado e omisso como qualquer mortal.

Ele: - Você nunca foi irônica.

Ela: - Isso a gente aprende também.

Ele: - Eu sempre te apoiei na vida.

Ela: - Lógico. Se não me engano foi no segundo mês de casamento que você lavou a única louça da tua vida. Um apoio inestimável. Sinceramente, eu não sei o faria sem você!!!... Ou você acha que fazer vinte caipirinhas numa tarde para um bando de marmanjos que assistem ao jogo da Copa do Mundo era realmente o meu grande objetivo?

Ele: - Do que você esta falando?

Ela: - Ah, não lembra?

Ele: - Débora, eu detesto futebol.

Ela: - Débora!? Esqueceu meu nome também? Alexandre, você ficou louco?

Ele: - Alexandre? Meu nome é Ronaldo!

Silêncio...

Ele: - De onde esta falando? Ela: - 578 9922

Ele: - Não é o 579 9222?

Ela: - Não.

Ele: - Ah, desculpe, foi engano.

Os dois caem na gargalhada.

Ele: - Quer dizer que você faz uma ótima caipirinha, hein?

Ela: - Modéstia a parte... Mas não gosto, prefiro vinho tinto.

Ele: - Mesmo? Vinho é a minha bebida preferida!

Ela: - E detesta futebol?

Ele: - Deus me livre... 22 caras correndo atrás de uma bola... Acho ridículo!

Ela: - Bem, você me dá licença, mas eu vou preparar o jantar.

Ele: - Que pena... O meu já está pronto. Risoto, minha especialidade!

Ela: - Mentira! É o meu prato predileto...

Ele: - Mesmo?!... Bem, a porção dá prá dois, e estou abrindo um Chianti também. Você não gostaria de...

Ela: - Adoraria!

Ele dá o endereço.

Nossa, tão pertinho! São dois quarteirões daqui.

Ele: - Então? É pegar ou largar.

Ela: - Tô passando aí, Ronaldo.

Ele: - Combinado, vizinha.

Fig. 08



1. Qual o tópico conversacional da Crônica?

2. Ocorre um mal entendido entre os interlocutores. Que aspectos da conversa cooperam para isso?

3. De acordo com o que você estudou nesta aula e com os seus conhecimentos prévios sobre o assunto, explique como ocorre o processo de coesão e coerência, a partir da manutenção e da concessão dos turnos conversacionais.



Já sei!

Nessa aula, abordamos o processo de coesão e de coerência, tendo como categoria de análise o turno conversacional. Vimos que, para a manutenção do turno, o enunciador se utiliza de estratégias específicas como, por exemplo, não fazer pausa após a sua fala. Já quando intenciona passar o turno ao seu co-enunciador, pode fazer o inverso: dar uma pausa mais longa para que o outro compreenda que é o seu momento de interferir. Vimos, ainda, que existem regras, embora não explícitas, para que a conversação flua de forma interessante entre os interlocutores e, mesmo essas regras não sendo rígidas, quando algum participante deixa de cumpri-las, pode ser penalizado com a falta de interesse dos outros participantes de interagirem com ele. Por isso, se queremos produzir boas conversações, devemos estar atentos para a escolha do tema e para a quantidade de intervenções que fazemos e permitimos ao nosso interlocutor fazer.



Leitura complementar

Ao ler o capítulo II, do livro **Oralidade e escrita**, de Leonor Lopes Fávero, você terá a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos a respeito das categorias dos marcadores conversacionais e pares adjacentes, uma vez que não foi possível tratar a respeito delas nessas duas aulas. Dessa forma, você terá uma maior compreensão a respeito da coesão e da coerência do texto falado.

Tenha uma boa leitura!



Referências

FÁVERO, Leonor. [et al] **Oralidade e escrita**: perspectiva para o ensino de língua materna. 2ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GALEMBECK, Paulo de T. O turno conversacional. In: PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1993.

SANTOS, Maria Francisca Oliveira. Corpus: discurso de sala de aula – dsahist. Aula de Leitura e Produção de Textos sobre a busca de idéias relevantes

em um texto, ministrada para o curso de História. Coleta feita em 08/04/1994. In: PEREIRA, Francisca Elisa de Lima. **O discurso oral do professor e seus aspectos constitutivos e organizacionais**. Tese de Doutorado. Alagoas: UFAL, 2002.



Fonte das Figuras

Fig. 01 - http://2.bp.blogspot.com/_WiyHOCibhwI/Sg9yFDhgWPI/AAAAAAAAAVE/XzMGpvABs4g/s400/parada_de_onibus.jpg

Fig. 02 - http://2.bp.blogspot.com/_m2XtZPMdj0k/SUvha0jFIII/AAAAAAAAAEQ/Ej9HwU2YVyo/s400/discurso.jpg

Fig. 03 - http://1.bp.blogspot.com/_p_i7y6HINZg/TA6mevsG2kI/AAAAAAAAACg/QZvExxYITes/s1600/discurso-direto-indireto.jpg

Fig. 04 - http://www.planetaeducacao.com.br/portal/imagens/artigos/editorial/07-10-29_03.jpg

Fig. 08 - <http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=download&id=870541>



Licenciatura em Espanhol

Linguística II

Francisca Elisa de Lima Pereira

Análise do discurso: conceitos básicos

Aula

09

Apresentação e Objetivos



Nesta aula, daremos início aos nossos estudos sobre uma corrente teórica de extrema importância na contemporaneidade: a Análise do Discurso. Obviamente, será um estudo introdutório, tendo em vista que o assunto será apresentado em apenas duas aulas, esta e a próxima. Tentaremos, entretanto, nesse curto espaço, não só dar uma visão geral dessa corrente bem como tratar sobre alguns conceitos que a embasam. Boa aula!





Para começar

Fig. 01

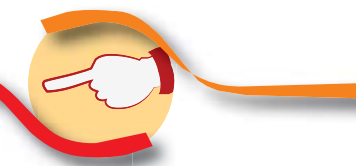
NO RIO DE JANEIRO...



Na charge acima, um homem corre apavorado para não ser atingido por uma bala. Além disso, a própria bala “pede ajuda”, pois está “perdida”. A frase “dita” pela bala pode ter, no mínimo, duas interpretações: a bala quer que o homem a ajude a encontrar um caminho, uma vez que não sabe para onde ir, ou a bala quer acertar o homem, pois é uma “bala perdida”, ou seja, uma bala entre tantas outras que policiais ou bandidos disparam de forma aleatória.

Após analisar as duas possibilidades de leitura, por qual delas você optaria como sendo a mais adequada ao contexto? Por quê? Provavelmente, você optou pela segunda leitura, uma vez que os fatos sociais e históricos levam você a isso. Ou seja, sabemos que, no contexto atual do Rio de Janeiro, devido às guerras que ocorrem entre traficantes e policiais, é comum pessoas serem mortas por “balas perdidas”.

Essa visão é possível porque, quando se analisa um texto, levando em consideração não apenas a questão linguística, mas também a relação sócio-histórica do discurso textual em análise, dizemos que estamos utilizando a Análise do Discurso. Vamos conhecer um pouco a respeito dessa vertente teórica?



O marco inicial da análise do discurso foi a publicação de obra de Harris, *Discourse Analysis*, 1952, entretanto, para Brandão, essa obra é a

“simples extensão da lingüística imanente na medida em que transfere e aplica procedimentos da análise de unidades da língua e situa-se fora de qualquer reflexão sobre significação e as considerações sócio-históricas de produção que vão distinguir e marcar posteriormente a Análise do Discurso”. (Brandão, 1995, p. 15).

Fig. 02



Émile Benveniste

Benveniste, contrariamente a essa posição, sugere que existe uma relação entre locutor, enunciado e mundo e que, portanto, a análise de qualquer enunciado deve ser feita, levando-se em conta esses três elementos e não apenas do enunciado isoladamente.

Das visões de Harris e de Benveniste nasceram duas correntes da Análise do Discurso: a americana e a francesa. Segundo essa última vertente, a linguagem deve ser estudada tanto do seu ponto de vista interno quanto do externo, levando em consideração tanto a competência do falante/escritor, como também a sua formação ideológica. A análise do discurso “é uma prática e um campo da lingüística e da comunicação especializado em analisar construções ideológicas presentes em um texto. É muito utilizada, por exemplo, para analisar textos da mídia e as ideologias que trazem em si”.

(WIKIPÉDIA, 2010).

Conceitos importantes

O estudo do texto, pautado na corrente francesa, deve levar em consideração alguns conceitos: ideologia, discurso e sujeito. Veremos, a seguir, cada um deles.

1. Ideologia

Para Marx e Engels (*apud* Brandão, 1995, p. 19), ideologia é “a separação que se faz entre a produção das idéias e as condições sociais e históricas em que são produzidas”, ou seja, a separação entre trabalho material e trabalho intelectual. Para os autores, o trabalho intelectual é utilizado pela classe dominante no sentido de manipular o trabalho material da classe dominada. A ideologia, portanto, para esses autores, é objeto de dominação.

Althusser (*apud* Brandão, 1995) divide a ideologia em dois tipos: a ideologia da dominação e a ideologia geral. O primeiro tipo se realiza por meio dos aparelhos repressores (ARE) e ideológicos (AIE). Enquanto os ARE são representados pelo Governo, administração, exército, polícia, prisões, etc., os AIE

são representados por instituições como igrejas, escola, família, cultura, política, informação, etc. Segundo o autor, a classe dominante se utiliza desses aparelhos para forçar a classe dominada, por meio da repressão ou da implantação de ideologia, a submeter-se às relações e condições de exploração.

Já a ideologia geral seria "a abstração dos elementos comuns de qualquer ideologia concreta, a fixação teórica do mecanismo geral de qualquer ideologia concreta." (Althusser *apud* Brandão, 1995, p. 22 e 23). Para explicar esse tipo de ideologia, o autor lança três hipóteses:

- ▶ a ideologia representa a relação imaginária de indivíduos com suas reais condições de existência;
- ▶ a ideologia tem uma existência porque existe sempre num aparelho e na sua prática ou suas práticas;
- ▶ a ideologia interpela indivíduos como sujeitos. (Brandão, 1995, p. 23).

Já para Ricouer (1977 *apud* Brandão, 1995, p. 24-27), o conceito de ideologia é analisado em três instâncias: função geral da ideologia, função de dominação e função de deformação. Sua função geral seria a de "mediadora na integração social, na coesão do grupo"; enquanto dominação, o conceito de ideologia refere-se aos "aspectos hierárquicos da organização social cujo sistema de autoridade interpreta e justifica"; já a função de deformação coincide com o conceito marxista de ideologia.

2. Discurso

Fig. 03



Antes de falarmos sobre discurso, vamos conceituar enunciado e enunciação, uma vez que esses conceitos são de suma importância para que compreendamos discurso.

Um conceito que é aceito universalmente, segundo Mangueneau (2002, p. 56), mostra que o "enunciado se opõe à enunciação da mesma forma que o produto se opõe ao ato de produzir. Nesta perspectiva, o enunciado é a marca verbal do acontecimento que é a enunciação".

Apresentaremos, a seguir, algumas características do discurso segundo Mangueneau (2002, p. 52).

A primeira delas é que "o discurso é uma organização situada para além da frase", ou seja, assim como a frase, outras estruturas podem funcionar como discurso.

A segunda característica é a de que "o discurso é orientado", isto é, ele "é concebido em função de uma perspectiva assumida pelo locutor, mas também se desenvolve no tempo de maneira linear". (Mangueneau, 2002, p. 52). O discurso se constrói com uma determinada finalidade e dirige-se para algum lugar. Pode, entretanto, desviar-se do curso inicial e ser retomado posteriormente. No

discurso oral, isso acontece frequentemente. Em uma conversa, por exemplo, utilizamos muitas expressões para retomar o discurso inicial. Quando dizemos, "voltando ao assunto", estamos dando indícios de que o discurso havia mudado seu curso inicial.

A terceira característica é a de que o discurso é uma forma de ação. Toda enunciação constitui um ato que visa modificar uma situação. Esses atos podem se integrar em discursos de determinados gêneros - tais como: anúncio publicitário, artigos de opinião, etc. - no sentido de produzirem uma modificação no destinatário.

A quarta característica é a interatividade do discurso. Todo discurso é interativo independentemente de ele ser oral ou escrito. Fica claro que, na conversação, os co-enunciadores estão explícitos. Entretanto, em um texto escrito, por exemplo, existe um co-enunciador em potencial. Nenhum produtor de texto escreve algo para ninguém. Mesmo que o leitor seja ele mesmo (os diários das adolescentes, por exemplo), a escrita é destinada a um leitor. Quando um articulista escreve para um jornal, por exemplo, tem sempre em mente o tipo de co-enunciador a quem se dirige: idade, classe social, nível de instrução, entre outros aspectos que vão direcionar a própria produção do texto. Existe, portanto, uma interação entre produtor e leitor, mesmo que em potencial.

A quinta característica diz respeito à contextualização do discurso. O mesmo enunciado em lugares distintos corresponde a discursos distintos, ou seja, o que vai definir o discurso é o próprio contexto. Como diz Mangueneau (2002, p. 54), "não existe discurso senão contextualizado".

Outra característica é a de que

o discurso é assumido por um sujeito, um EU, que se coloca como fonte de referências pessoais, temporais espaciais e, ao mesmo tempo, indica que atitude está tomando em relação a seu co-enunciador. (Mangueneau, 2002, p. 55).

Se tivermos o seguinte enunciado "O dia está frio", o enunciador é responsável pela veracidade do que fala. Logo, o espaço onde ele se encontra deve ser um lugar frio, a não ser que ele esteja ironizando e, nesse caso, marcas como tom de voz e/ou expressão facial denotarão que o enunciador, na verdade, está querendo dizer o contrário da proposição, ou seja, que o dia está muito quente.

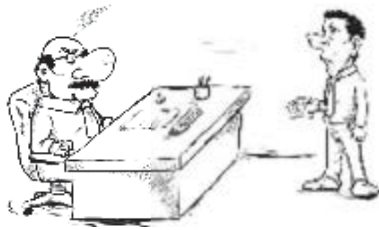
A penúltima característica diz respeito ao fato de o discurso ser regido por normas. Uma ordem, por exemplo, exige que ela parta de uma pessoa hierarquicamente superior a quem foi dada a ordem, se não o for, a ordem poderá ficar com o sentido de um pedido. Vejamos o exemplo seguinte:

Versão 1

Chefe: - Pode vir a minha sala agora?

Subordinado: - Claro que sim, só um momento.

Fig. 04



Versão 2

Subordinado: - Posso ir até a sala do senhor agora?

Chefe: - Claro que sim, espere só um momento.

Os dois enunciados, apesar de semelhantes quanto à estrutura, diferem quanto as regras que os conduzem e, conseqüentemente, quanto ao sentido. Na versão 1, quando o chefe diz: "pode vir a minha sala agora?", apesar de as marcas formais serem de uma pergunta, a posição hierárquica do enunciador transforma o enunciado em uma ordem, uma vez que o subordinado não se acha verdadeiramente à vontade para responder afirmativa ou negativamente. Já na versão 2, o enunciado tem marcas formais de uma pergunta e funciona como tal, uma vez que a resposta poderá ser afirmativa ou negativa.

A última característica diz respeito ao fato de que o discurso deve ser "considerado no bojo de um interdiscurso". (Mangueneau, 2002, p. 56). Em outras palavras, para compreendermos qualquer enunciado, buscamos relacioná-lo com outros discursos.

3. Sujeito

Para a análise do discurso, o sujeito é marcado espacial e temporalmente, ou seja, é um sujeito histórico. "E porque sua fala é produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo à concepção de sujeito histórico, articula-se outra noção fundamental: a de sujeito ideológico". (Brandão, 1995, p. 48). O discurso do sujeito é situado em relação aos discursos dos outros.

Outro que envolve não só o seu destinatário para quem planeja, ajusta a sua fala (nível intradiscursivo), mas que também envolve outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala (nível interdiscursivo). (Brandão, 1995, p. 48).

Sob essa perspectiva, questiona-se aquele sujeito de onde se originaria o sentido, uma vez que, quando um sujeito fala, a sua voz não é única, existem outras vozes na sua fala. Vejamos como isso ocorre.

3.1 Polifonia

As diferenças do descafeinado

Uma dúvida comum entre consumidores de café diz respeito à diferença, para a saúde, entre o café normal e o descafeinado – aquele do qual praticamente toda a cafeína é extraída por processo industrial. "O descafeinado só faz diferença para as pessoas sensíveis aos estímulos da cafeína no sistema nervoso", diz Miguel Moretti, cardiologista do Instituto do Coração e do Hospital Sírio Libanês, em São Paulo, e pesquisador dos efeitos do café na saúde. Segundo ele, quem consome café sem cafeína abre mão dos efeitos positivos da substância apontados por pesquisas recentes.

Outra dúvida constante é sobre a cafeína presente em produtos que têm café entre seus ingredientes. Os pesquisadores dizem que esses produtos podem ir desde balinhas de café até licores. Seria o caso do recém-lançado pela Starbucks, primeira incursão da rede americana de coffee shops em bebidas alcoólicas. Em balas, bombons e licores, a quantidade de cafeína “é pequena demais para fazer algum efeito significativo”. Seria preciso ingerir dezenas desses doces ou várias taças de licor para o consumo de cafeína tornar-se relevante. A exceção são certas bebidas que têm mais cafeína que um expresso comum: guaraná, chá preto, refrigerantes à base de cola e, sobretudo, bebidas energéticas. “Mesmo assim, seria necessário tomar 2 litros de refrigerante por dia para se falar em consumo alto de cafeína”, explica o cardiologista Moretti.

Revista Veja, 02/03/05.

No texto “As diferenças do descafeinado”, aparecem outras vozes além da voz do enunciador. Segundo Mangueneau (2002), essas vozes são identificadas pelo leitor a partir de marcas linguísticas na superfície textual e, dependendo do tipo de marca, os discursos são nomeados em discurso direto, modalização em discurso segundo, discurso indireto ou ilha textual.

3.1.1 Discurso direto

O discurso direto, além de eximir o enunciador citante de qualquer responsabilidade, caracteriza-se pelo fato de dissociar as duas situações: a do discurso citante e a do discurso citado.

Exemplo 1

“O descafeinado só faz diferença para as pessoas sensíveis aos estímulos da cafeína no sistema nervoso”, diz Miguel Moretti, cardiologista do Instituto do Coração e do Hospital Sírio Libanês, em São Paulo, e pesquisador dos efeitos do café na saúde.

Exemplo 2

Mangueneau (2002, p. 140) afirma: “(...) o discurso direto (DD) não se contenta em eximir o enunciador de qualquer responsabilidade, mas ainda simula restituir as falas citadas (...)”

Na verdade, mesmo se apresentando sob forma de citação direta, é uma encenação visando criar um efeito de autenticidade. Por mais que aparente ser fiel, o discurso direto é sempre um fragmento do texto submetido ao enunciador do discurso citante, que dispõe de múltiplos meios para lhe dar um enfoque pessoal.

O discurso citante deve satisfazer duas exigências em relação ao leitor: indicar que houve um ato de fala (emprego de verbos de dizer, como **afirmar**, **assegurar**, **discordar**, **confirmar** etc.) e marcar a fronteira que o separa do discurso citado (no caso de textos acadêmicos, técnicos e jornalísticos, com o auxílio de dois-pontos e aspas), conforme se pode constatar no exemplo

Fig. 05



supracitado.

3.1.2 Modalização em discurso segundo

É o modo mais simples de o enunciador citante de um texto mostrar que não é responsável por uma determinada citação, mas apenas indicar que está se apoiando em um discurso alheio.

A organização linguística dessa forma de citar apóia-se na articulação de dois elementos: uma expressão como de **acordo com**, **segundo dizem**, **conforme beltrano**, e **para Sicrano**, dentre outras, e uma condensação ou paráfrase do que foi proferido pelo enunciador citado. Essa é uma forma de citação indireta, uma vez que não apresenta transcrição.

Em se tratando de texto de natureza técnica ou acadêmica, há necessidade de, após a indicação do responsável pela citação, ser explicitado, entre parênteses, o ano da fonte consultada, conforme o modelo abaixo:

Exemplo 3

Segundo ele, quem consome café sem cafeína abre mão dos efeitos positivos da substância apontados por pesquisas recentes.

Exemplo 4

Para Ricouer, essa função de deformação é uma instância específica do conceito de ideologia [...]. (Brandão, 1995).

3.1.3 Discurso indireto

Fig. 06



Nessa forma de citar, o enunciador citante, a exemplo da modalização em discurso segundo, condensa ou parafraseia o que foi proferido pelo enunciador citado. A citação, entretanto, é apresentada sob forma de uma oração subordinada substantiva objetiva por um verbo de dizer.

Exemplo 5

Os pesquisadores dizem que esses produtos podem ir desde balinhas de café até licores. Seria o caso do recém-lançado pela Starbucks, primeira incursão da rede

americana de coffe shops em bebidas alcoólicas.

Exemplo 6

Mangueneau (2001) afirma ser falsa a idéia de que se pode passar o discurso direto para o indireto, já que esses discursos são modos diferentes de citação e independem um do outro e, além disso, funcionam segundo esquemas

enunciativos próprios.

3.1.4 Ilha textual ou enunciativa

Nesse modo de citar, o enunciador citante, recorrendo geralmente à modalização em discurso segundo ou ao discurso indireto (formas de citação indireta), isola, entre aspas, um fragmento que, ao mesmo tempo, ele utiliza e menciona, emprega e cita. Tem-se, então, uma forma híbrida, uma vez que, "mesmo tratando-se globalmente de discurso indireto, este contém palavras atribuídas aos enunciadores citados". (Mangueneau, 2002, p. 151).

Vejamos dois exemplos de ilha textual.

Exemplo 1

Em balas, bombons e licores, a quantidade de cafeína "é pequena demais para fazer algum efeito significativo".

Exemplo 2

Segundo Mangueneau (2002, p. 149), por meio do discurso indireto, o enunciador citante tem muitas maneiras "para traduzir as falas citadas, pois não são as palavras que são relatadas, mas sim o conteúdo".

A utilização de qualquer uma dessas formas de citar está associada ao gênero textual e às estratégias utilizadas pelo enunciador citante. Para criar, por exemplo, efeito de autenticidade, mostrar-se supostamente neutro, não aderir ao que é dito ou até mesmo revelar inteira adesão, o enunciador citante, recorre ao discurso direto e à ilha textual.

Nos Gêneros jornalísticos escritos, excluindo-se os da imprensa popular e sensacionalista, é mais comum o discurso indireto, a modalização em discurso segundo e a ilha textual. Já nos gêneros acadêmicos, as formas de citar tendem a ser variadas, tanto para alternar o padrão estilístico das citações quanto para permitir, ao enunciador citante, a consolidação das mais diversas intenções.

É extremamente importante a um bom leitor/produtor de um texto saber identificar e utilizar as citações do discurso alheio. Isso lhe confere um grande poder de persuasão, ao escrever, e a possibilidade de ter uma compreensão muito mais profunda ao ler um texto.

Fig. 07





Mãos à obra

1 No campo da Análise do Discurso, o que é discurso? Estruture sua resposta, citando um exemplo.

2 Como a ideologia pode influenciar na leitura e na produção de textos? Argumente.

- ▶ O texto 1 servirá de referência para a construção das respostas referentes às questões de 3 a 6.

Texto 01

Depois de vencer o câncer, Joana Fomm enfrenta doença que afeta o sistema neurológico

Joana Fomm vai voltar à TV em "**As Cariocas**", minissérie da Globo que deve estreiar em outubro. Em 2007, a atriz não pôde aceitar o convite de Gilberto Braga para fazer "**Paraíso Tropical**" porque estava tratando de um câncer nos seios. Agora, a atriz luta contra uma nova doença: a disautonomia, que afeta o sistema nervoso e compromete os movimentos de Joana. Por causa disso, ela não vem trabalhando como gostaria, apesar de ainda ser contratada da TV Globo até 2014, segundo a atriz.

Joana conta que se emocionou durante as gravações de "**As Cariocas**". "Foi comovente. Quando as gravações terminaram, o elenco bateu palmas para mim. Fiquei muito feliz", lembra a atriz, que na minissérie interpreta Denise, uma suburbana que é louca pela filha Michele, papel de Grazi Massafera.

A atriz revela que ainda não se sente preparada para encarar uma novela por causa da disautonomia. A atriz afirma que caíra

várias vezes e que chegara "a quebrar uma costela numa queda".
"Minha pressão foi a três e brinquei com os médicos que fui
ressuscitada. Agora medicada, não tenho me acidentado, mas sinto
pouca força nas pernas" conta Joana, de 69 anos.

Em breve, a atriz vai iniciar uma rotina de exercícios para fortalecer seus músculos. "Essa doença não tem cura. É como a hipertensão. Vou ter que tomar remédios a vida toda", explica. Joana sente falta de trabalhar, mas sabe que não aguentaria voltar à rotina de uma novela. "Gostaria de fazer mais minisséries e participações", observa.

Mesmo assim, Joana não se sente esquecida pela Globo. "Tenho recomendação médica para não fazer uma novela inteira. Os autores e diretores são excelentes comigo. Não posso reclamar", encerra.

: <http://celebridades.uol.com.br/ultnot/2010/08/11>

3 Leia o texto 01 e, nos trechos sublinhados, especifique quais os tipos de citações do discurso alheio que aparecem no texto.

4 Explique o uso das aspas nos trechos em negrito no texto 01.

5 Ainda no texto 1, percebemos que há o predomínio de um tipo de discurso. Cite-o e, em seguida, apresente uma justificativa para sua incidência.

6 A classificação das formas de citar o discurso na questão anterior foi relevante para que você compreendesse melhor o texto lido? Por quê?

7 Analise o texto 02, levando em consideração a Análise do Discurso.

Fig. 08

FRANK & ERNEST® Bob Thaves





Já sei!

Nessa aula, aprendemos alguns conceitos que se pautam na Análise do Discurso. Vimos, também, que reconhecer e saber utilizar as formas de citação do discurso são procedimentos muito importantes para a formação de um bom leitor.

Leitura complementar



Os capítulos 14 e 15 do livro de Mangueneau, a saber, **Análise de textos de comunicação**, trazem outras formas de polifonia bastante interessantes. Com certeza, essa leitura irá complementar de forma substancial o conteúdo visto nessa aula. Vamos ler?

Referências



BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso**. 4.ed. Campinas(SP): Editora da UNICAMP, 1995.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

Fonte das figuras

Fig.01 - <http://blog10.files.wordpress.com/2009/12/charges-blog10-13.jpg>

Fig.02 - <http://aesthetictraditionalist.files.wordpress.com/2009/09/ph0401042.jpg?w=411&h=600>

Fig.06 - <http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=download&id=1223590>



Licenciatura em Espanhol

Linguística II

Francisca Elisa de Lima Pereira

Análise do discurso:
contexto e competências

Aula
10

Apresentação e Objetivos



Nesta aula, apresentaremos um conceito sobre um assunto muito importante para quem estuda a análise do discurso: o contexto. Esse conceito foi tangenciado na aula anterior. Agora, vamos conversar um pouco mais sobre esse assunto. Além disso, vamos tratar a respeito das competências necessárias ao leitor/produtor de textos. Uma ótima aula para você!





Para começar

Texto 01

Em código

(Fernando Sabino)

Fig. 01



Fui chamado ao telefone. Era o chefe de escritório de meu irmão:

- Recebi de Belo Horizonte um recado dele para o senhor. É uma mensagem meio esquisita, com vários itens, convém tomar nota: o senhor tem um lápis aí?

- Tenho. Pode começar.

- Então lá vai. Primeiro: minha mãe precisa de uma nora.

- Precisa de quê?
- De uma nora.
- Que história é essa?
- Eu estou dizendo ao senhor que é um recado meio esquisito. Posso continuar?
- Continue.
- Segundo: pobre vive de teimoso. Terceiro: não chora, morena, que eu volto.
- Isso é alguma brincadeira.
- Não é não, estou repetindo o que ele escreveu. Tem mais. Quarto: sou amarelo, mas não opilado. Tomou nota?
- Mas não opilado - repeti, tomando nota. - Que diabo ele pretende com isso?
- Não sei não, senhor. Mandou transmitir o recado, estou transmitindo.
- Mas você há de concordar comigo que é um recado meio esquisito.
- Foi o que eu preveni ao senhor. E tem mais. Quinto: não sou colgate, mas ando na boca de muita gente. Sexto: poeira é minha penicilina. Sétimo: carona, só de saia. Oitavo...

- Chega! - protestei, estupefato. - Não vou ficar aqui tomando nota disso, feito idiota.

- Deve ser carta em código ou coisa parecida - e ele vacilou: - Estou dizendo ao senhor que também não entendi, mas enfim... Posso continuar?

- Continua. Falta muito?

- Não, está acabando: são doze. Oitavo: vou mas volto. Nono: chega à janela, morena. Décimo: quem fala de mim tem mágoa. Décimo primeiro: não sou pipoca, mas também dou meus pulinhos.

- Não tem dúvida, ficou maluco.

- Maluco não digo, mas como o senhor mesmo disse, a gente até fica com ar meio idiota... Está acabando, só falta um. Décimo segundo: Deus, eu e o Rocha.

- Que Rocha?

- Não sei: é capaz de ser a assinatura.

- Meu irmão não se chama Rocha, essa é boa!

- É, mas foi ele que mandou, isso foi.

Desliguei, atônito, fui até refrescar o rosto com água, para poder pensar melhor. Só então me lembrei: haviam-me encomendado uma crônica sobre essas frases que os motoristas costumam pintar, como lema, à frente dos caminhões. Meu irmão, que é engenheiro e viaja sempre pelo interior fiscalizando obras, prometera ajudar-me, recolhendo em suas andanças farto e variado material. E ele viajou, o tempo passou, acabei me esquecendo completamente o trato, na suposição de que o mesmo lhe acontecera.

Agora, o material ali estava, era só fazer a crônica. Deus, eu e o Rocha! Tudo explicado: Rocha era o motorista. Deus era Deus mesmo, e eu, o caminhão.

Disponível em: <http://www.portalimpacto.com.br/docs/ErikaVestF2Aula18.pdf>

Nesse texto, o personagem recebe um recado do irmão. Inicialmente, o recado lhe parece extremamente estranho. Só após lembrar que havia pedido ao irmão para coletar algumas frases pintadas em caminhões, com o intuito de escrever uma crônica a partir delas, ou seja, após o personagem lembrar-se do "contexto", é que entendeu o que significavam aquelas frases. Isso mostra o quanto o contexto é importante para que compreendamos qualquer texto. Vejamos isso de forma mais detalhada, a seguir.



Fig. 02

1. O contexto

Para algumas correntes teóricas, o sentido de um enunciado está contido nele próprio, ou seja, para compreender um enunciado, bastaria ter o domínio do léxico e da gramática. Outras correntes acrescentam que, além da gramática e do léxico, o contexto tem papel importante, pois fornece elementos que desfazem ambiguidades. Nesse caso, como afirma Maingueneau (2002, p. 19), “o contexto desempenharia apenas um papel periférico”. Por exemplo, se eu digo: *Ele chegou*, o contexto serviria para que soubéssemos a quem o pronome **ele** se refere. No texto “em código”, vimos que o contexto é o responsável pela compreensão global do texto. Percebe-se, neste caso, que o contexto está intrinsecamente ligado ao entendimento do discurso que norteia o texto e não apenas é utilizado como algo exterior que nos ajuda a identificar referentes ou desfazer algum mal entendido interno do texto. Sem ele, o texto inteiro nos pareceria desconexo e incoerente, uma vez que é a partir dele que todas as relações lógicas são estabelecidas. Como nos diz Maingueneau (op. cit. p. 20), “o contexto não se encontra simplesmente *ao redor* de um enunciado que conteria um sentido parcialmente indeterminado que o destinatário precisaria apenas identificar”.

Além disso, o sentido de um texto construído pelo co-enunciador nem sempre coincide com aquele pretendido pelo enunciador, ou seja, ao ler um texto, o co-enunciador ativa saberes outros, além da gramática e do léxico que, muitas vezes, fazem parte de um repertório próprio, diferente dos saberes ativados pelo enunciador no momento de construção do texto. Em outras palavras, um texto, ao ser produzido, traz consigo várias possibilidades de sentido, uma vez que cada co-enunciador poderá ativar conhecimentos diversos para compreendê-lo.

Isso não quer dizer, entretanto, que um texto não possua sentidos possíveis e outros não possíveis, uma vez que existem marcas linguísticas e não linguísticas que limitam essas possibilidades. Em outras palavras,

Fig. 03



SILÊNCIO!

[...] fora do contexto, não podemos realmente falar do sentido de um enunciado, mas, na melhor das hipóteses, de coerções para que um sentido seja atribuído à sequência verbal proferida em uma situação particular, para que esta se torne um verdadeiro enunciado, assumido em um lugar e em um momento específicos, por um sujeito que se dirige, numa determinada perspectiva, a um ou a vários sujeitos. (MAINGUENEAU, 2002, p. 20).

Imaginemos que, em um hospital, na parede do corredor que dá acesso às enfermarias e/ou aos quartos onde estão doentes em recuperação, tenha uma placa retangular branca, com a foto de uma enfermeira e letras vermelhas e grandes na qual se lê: silêncio!

Texto 02

Com certeza, as pessoas que fizerem a leitura compreenderão, no mínimo, que deverão respeitar o que diz a placa. Para isso, elas levarão em consideração todo o contexto hospitalar que inspira seriedade. Pessoas com outros conhecimentos como, por exemplo, saber que um doente precisa de tranquilidade para que tenha uma boa recuperação; ou ainda que muitos doentes podem estar dormindo, uma vez que muitos deles tomam sedativos, dependendo da gravidade do problema pelo qual está internado. Ou seja, o enunciador, ao produzir a placa, não espera apenas que os co-enunciadores compreendam o significado da palavra **silêncio**, e sim que eles ativem outros conhecimentos que lhes façam realmente obedecer a essa orientação. Se essa mesma placa estivesse em um Shopping, por exemplo, as pessoas a encarariam como uma piada, tendo em vista que um pedido como esse neste local seria inviável. O contexto é, pois, o norteador de sentido de um texto.

2. As diversas competências

No tópico anterior, referente ao contexto, vimos que a leitura de um texto requer do leitor a ativação de vários conhecimentos. A esses conhecimentos daremos aqui, pautados em Maingueneau (2002), o nome de competências. São elas: a competência linguística, a competência enciclopédica e a competência comunicativa.

2.1 A competência linguística

Texto 03

Os animais enxergam em preto e branco?

No extremo oposto há um camarão com 12 tipos de pigmentos. “Os cientistas não conseguem nem imaginar como é a visão desse animal, mas ela deve ser fantástica”

(Isabela Cardoso, Rio de Janeiro, RJ)

Depende. As formas de ver o mundo são tão variadas quanto a própria natureza. “A percepção das cores depende dos tipos de pigmentos na retina”, diz Dora Fix Ventura, neurocientista da USP. Nos seres humanos e nos outros primatas, há três pigmentos – o verde, o azul e o vermelho – permitindo a visão do vermelho ao violeta. Muitos insetos, aves, répteis e peixes têm um pigmento extra, para a luz ultravioleta, e por isso enxergam coisas para nós invisíveis. Já mamíferos como gatos e cachorros são daltônicos, porque possuem só dois pigmentos – o verde e o azul. Vêm,



Fig. 04

portanto, menos cores. Esses bichos estão adaptados para a vida noturna, que exige mais atenção às formas do que aos tons. Os únicos bichos que enxergam em preto e branco são os que possuem um único pigmento, como os peixes abissais, que vivem em locais de baixíssima iluminação, onde não há cores para serem vistas. No extremo oposto há um camarão com 12 tipos de pigmentos. “Os cientistas não conseguem nem imaginar como é a visão desse animal, mas ela deve ser fantástica”, diz Dora.

De cor em cor

Veja o que cada animal consegue enxergar

O homem precisa ver do vermelho ao violeta para localizar os frutos maduros, item importante da sua dieta;

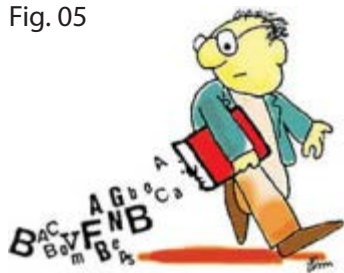
As abelhas, assim como os beija-flores, vêem ultravioleta, o que as ajuda a enxergar o néctar nas flores;

A urina de roedores reflete ultravioleta. Com isso, fica fácil para as aves, que vêem essa cor, encontrar suas presas;

Nas profundezas do oceano há poucas cores – os peixes abissais não precisam ver todo o arco-íris.

Disponível em: <http://super.abril.com.br/ecologia/animais-enxergam-preto-branco-441864.shtml>

Fig. 05

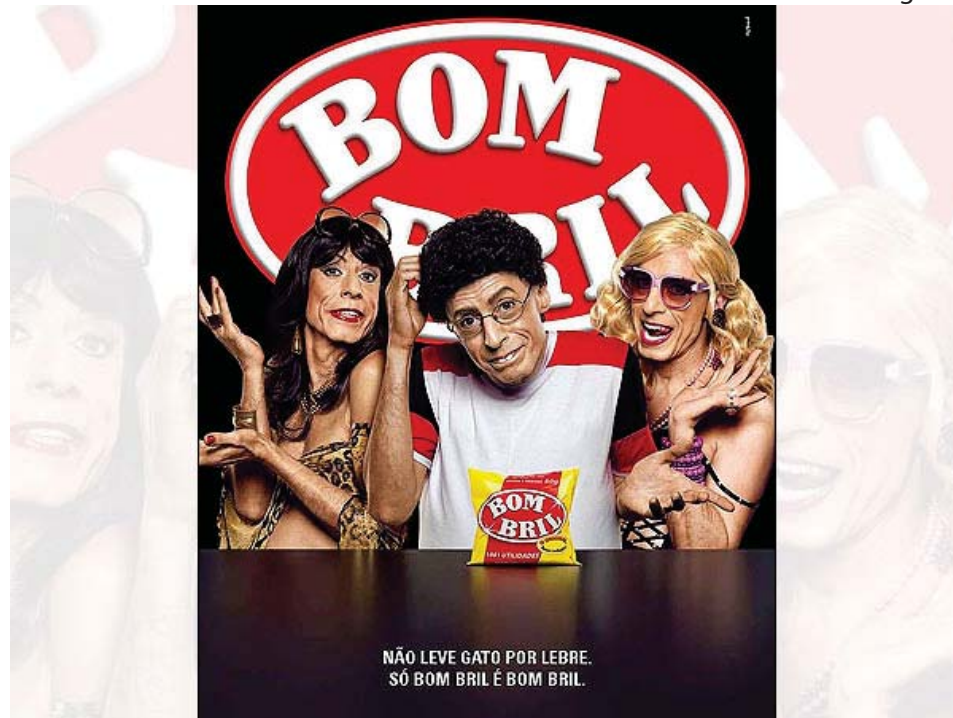


A compreensão do texto acima depende de o enunciador ter domínio de diversos conhecimentos linguísticos. Primeiro, ele deverá conhecer o significado da maioria das palavras do texto e, caso tenha alguma que cause problema de compreensão, deverá procurar sanar esse problema, ou por meio de inferências, ou por meio do dicionário. Segundo, precisa conhecer os diversos tipos de relações coesivas, por exemplo, que a expressão **desse animal** retoma a palavra **camarão**; que em **ela deve ser fantástica**, o pronome **ela** retoma a palavra **visão**. Isso sem mencionar as relações sintáticas e semânticas que fazem parte do processo de elaboração do texto. Estamos falando da competência linguística, que é imprescindível para que se produza um texto, bem como para que o leitor/ouvinte seja capaz de fazer o resgate dos conteúdos semânticos implicados. Tanto produtores quanto leitores e ouvintes precisam, portanto, conhecer o funcionamento interno do idioma: saber encadear orações, estabelecer a concordância devida entre palavras e frases, usar corretamente as convenções ortográficas, pontuar coerentemente, fazer uso da coesão de forma adequada, ser possuidor de um bom vocabulário, entre outros requisitos. Quanto menos domínio da competência linguística, menos possibilidade de produzir (e de ler) um texto com fluência e compreensão necessárias.

2.2 A competência enciclopédica

Texto 04

Fig. 06



Para que o leitor consiga compreender o anúncio publicitário do produto Bombril, é necessário que ele, além dos conhecimentos linguísticos, ative vários conhecimentos prévios como, por exemplo, que o jogador Ronaldo saiu com dois travestis pensando que eram duas mulheres (afirmação do jogador à imprensa na época do ocorrido). Dessa forma, o provérbio “não troque gato por lebre”, recebe uma nova conotação nesse contexto: não troque Bombril por outra palha de aço. Nesse caso, o anunciante quer persuadir o leitor/consumidor a acreditar que ele não pode se deixar enganar levando palhas de aço de outras marcas, uma vez que estas não têm a mesma qualidade do Bombril.

É aí que entra a segunda competência, a enciclopédica, isto é, todo o **conhecimento de mundo** que vamos adquirindo e armazenando, estratégia importante para que sejamos bons leitores e bons produtores de textos. Isso vai desde os conhecimentos mais simples - saber que em um hospital deve-se fazer silêncio - até os mais complexos como os conhecimentos históricos e políticos.

Esse conjunto de conhecimentos varia de pessoa para pessoa, de acordo com a sociedade em que vive e dos interesses de cada um. A cada dia, mesmo quando não percebemos, vamos nos enriquecendo de conhecimento enciclopédico, e uma das maiores formas de enriquecimento é a comunicação,

seja ela real ou virtual.

Fig. 07



Se o enunciador não estiver suficientemente informado a respeito de um determinado tema, poderá ser excluído de uma conversa. Caso opte por um gênero escrito sobre tal assunto, não conseguirá produzir um texto com um grau de informatividade¹ que desperte o interesse de outras pessoas. Dessa forma, o texto poderá ficar redundante ou até incoerente. Com o leitor, também, não é muito diferente. Um bom texto sempre exige deste alguns conhecimentos pressupostos sobre o tema para que haja uma leitura mais profunda. Quando o leitor não traz esses conhecimentos, ou não compreende o texto, faz uma leitura superficial deste, deixando de apreender os sentidos mais profundos do texto.

2.3 Competência comunicativa

A terceira, mas não menos importante, é a competência comunicativa. É a concretização das competências linguística e enciclopédica. Por meio da competência comunicativa, o enunciador seleciona o gênero textual que mais está de acordo com o seu objetivo. Caso queira emitir sua opinião sobre um tema, opta por um artigo de opinião; se quer informar sobre uma novidade científica de forma impessoal, opta por um artigo informativo; e assim por diante. Essa competência, portanto, se relaciona aos gêneros textuais.

Fig. 08



A maioria das pessoas é capaz de identificar e de produzir alguns gêneros textuais mais simples: conversar com alguém, escrever um bilhete, etc. Isso se deve ao fato de que esses gêneros possuem certo estatuto genérico. Existem, ainda, os gêneros que precisam de uma metodologia mais sistematizada, é o caso do artigo de opinião. É necessário que estudemos sobre ele (sozinhos ou na escola) para que saibamos produzi-los. Sua leitura pode até ocorrer sem esse estudo, mas sua produção exige de nós um conhecimento mais elaborado da sua estrutura, do tipo de pessoa a quem ele se dirige, entre outras marcas linguísticas necessárias a esse gênero, além de um conhecimento de mundo prévio a respeito do tema abordado, o que vai exigir do leitor, dependendo do tema, um nível de leitura mais elevado. Existem, ainda, os gêneros mais complexos como, por exemplo, uma dissertação de mestrado, uma defesa a ser apresentada junto a uma jurisdição administrativa ou uma moção num congresso sindical. Esses gêneros exigem do leitor/produtor conhecimentos específicos e técnicos que só a vivência e/ou seu estudo vão permitir. Pode-se constatar, a partir disso, uma manifestação particularmente clara da desigualdade social: numerosos indivíduos são discriminados porque não sabem se comunicar com facilidade em certos gêneros textuais socialmente valorizados.

Apesar de termos falado sobre as competências comunicativas, separadamente, elas aparecem em um texto de forma interacional, ou seja, na

¹ Grau de informação de um texto.

realidade, as três competências interagem para produzir uma interpretação. Cada leitor pode escolher as estratégias que melhor dominar para realizar a leitura de um texto. Aqueles que têm um maior domínio linguístico podem começar pela compreensão do sentido das frases e de suas relações sintáticas. Outros podem partir do gênero textual, do nível de linguagem predominante, do tipo de leitor para o qual o texto é direcionado, etc. Cada um pode escolher o caminho a seguir e ambos chegarem à mesma interpretação. Dessa forma, a falta de domínio de uma competência pode ser remediada pelo domínio de outra. Geralmente, acaba-se conseguindo lidar com enunciados em determinadas línguas estrangeiras, ainda que não se compreenda o sentido da maior parte de suas palavras e frases, caso se possa dispor de um mínimo de informação acerca do gênero textual em que se incluem tais enunciados. A competência exclusivamente linguística não é, portanto, suficiente para interpretar um enunciado. A interação das três competências é que poderá garantir essa interpretação. Devemos lembrar, ainda, que o contexto no qual o texto se insere e está pautado é também de extrema relevância para uma compreensão efetiva de qualquer texto, seja ele oral ou escrito.

Fig. 09



Mãos à obra

1. Quando um sujeito enuncia um discurso, ele não escolhe o que dizer, a própria opção de escolher já é "determinada pelo lugar que ele ocupa no interior da formação ideológica à qual está submetido, mas as imagens que o sujeito constrói ao enunciar só se constituem no próprio processo discursivo". (Mussalin e Bentes, 2001, p. 137). Explique essa proposição com suas palavras, exemplificando.

O texto 05 servirá de referência para as questões de 02 a 10.

Texto 05

Como advogado termina o namoro

Prezada Srta. Danyela de Fátima da Silva Couto e Souza Avelar, Face aos acontecimentos de nosso relacionamento, venho por meio desta, na qualidade de homem que sou, apesar de V.Sa. não me deixar demonstrar, uma vez que não foi-me permitido devassar vossa lascívia, retratar-me formalmente de todos os termos até então empregados à sua pessoa, o que faço com supedâneo no que segue:

A) DA INICIAL MÁ-FÉ DE VOSSA SENHORIA:

1. CONSIDERANDO QUE nos conhecemos na balada e que nem precisei perguntar seu nome direito, para logo chegar te beijando;

1.2. CONSIDERANDO seu olhar de mulher oferecida enquanto dançava na pista esperando eu me aproximar.

1.3. CONSIDERANDO QUE com os beijos nervosos que trocamos naquela noite, V.Sa induziu-me a crer que logo estaríamos explorando nossos corpos, em incessante e incansável atividade sexual, passei então a me encontrar com Vossa Senhora

B) DOS PREJUÍZOS EXPERIMENTADOS:

2. CONSIDERANDO QUE fomos ao cinema e fui eu que pagou as entradas, sem falar no jantar após o filme.

2. 2. CONSIDERANDO QUE já levei Vossa Senhora em boates das mais badaladas e caras, sendo certo que fui eu, de igual sorte, que bancou os gastos.

Fig. 10



2. 3. CONSIDERANDO QUE até à praia já fomos juntos, sem que Vossa Senhora gastasse um centavo sequer, eis que todos os gastos eram por mim experimentados, e que Vossa Senhora não quis nem colocar biquíni, alegando

que estava ventando muito.

C) DAS RAZÕES DE SER DO PRESENTE:

3.1. CONSIDERANDO AINDA QUE até a presente data, após o longínco prazo de duas semanas, Vossa Senhoria não me deixou tocar, sequer na sua panturrilha.

3.2. CONSIDERANDO QUE Vossa Senhoria ainda não me deixa encostar a mão nem na sua cintura com a alegasãozinha barata de que sente cócegas.

D) DECIDO SOBRE NOSSO RELACIONAMENTO O SEGUINTE:

4.1. Vá até a mulher de vida airada que também é sua progenitora, pois eu não sou mais um ser humano do sexo masculino que usa calças curtas e a atividade sexual não é para mim, um lazer, mas sim uma necessidade premente.

4.2. Não me venha com "colóquios flácidos para acalantar bovinos" de que pensava que eu era diferente.

4.3. Saiba que vou te processar por me iludir aparentando ser a mulher dos meus sonhos, e, na verdade, só me fez perder tempo, dinheiro e jogar elogios fora, além de me abalar emocionalmente.

Sinceramente, sem mais para o momento, fique com a minha eterna despedida.

Dou assim por encerrado o nosso relacionamento, nada mais subsistindo entre nós, salvo o dever de indenização pelos prejuízos causados.

Sem mais para o momento,

Dr. M R S A

"Advogado"

OAB/MG

Texto adaptado de: <http://tecendosonhos.spaceblog.com.br/914563/>

1. O texto possui quatro problemas linguísticos que gerariam uma má impressão do "advogado". Que problemas são esses? Liste-os e resolva-os.

2. O que leva o enunciador a terminar o relacionamento?

3. Qual a importância do conhecimento de mundo do leitor para que considere o texto coerente, mesmo estando construído com tanta formalidade?

4. Relendo o item B do texto, o que se pode inferir a respeito da personalidade do enunciador?

5. Procure o significado das palavras que seguem.

▶ Supedâneo _____

▶ Airada _____

▶ Premente _____

6. A que expressão popular remete “colóquios flácidos para acalentar bovinos”?

7. O enunciador, ao mesmo tempo em que procura produzir um texto formal, insere algumas palavras ou expressões que seriam inadequadas a esse nível de linguagem. Identifique essas inadequações.

8. Levando em consideração os motivos expostos pelo enunciador, seu pedido de indenização é coerente? Justifique.

9. Considerando a estrutura do texto, em que gênero ele pode ser classificado? Justifique sua resposta.

10. Levando em consideração o assunto tratado no texto, o gênero escolhido pelo enunciador estaria adequado? Argumente.

Já sei!



Nessa aula, vimos alguns conceitos importantes para a compreensão do sentido de um texto. Em primeiro lugar, devemos lembrar que o sentido é construído pelos enunciadores, cada um levando em consideração, além do conhecimento gramatical e lexical, seus próprios conhecimentos prévios; em segundo lugar, vimos que o contexto não é um elemento periférico ao texto, mas subjaz a sua estrutura; e, por fim, mostramos a importância de o enunciador ter domínio das competências linguística, enciclopédica e comunicativa para a leitura/produção de um texto. A partir de agora, com esses conceitos, seu olhar diante de um texto e sua postura diante de uma produção terão novos encaminhamentos. Aproveite!

Leitura complementar



Uma ótima sugestão de leitura é o capítulo 4 do livro "Comunicação nos textos", de Norma Discini, uma vez que a autora coloca em prática muito do que estudamos nessa aula. Boa leitura!

Referências



MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. V. 2. São Paulo: Cortez, 2002.

DISCINI, Norma. **A comunicação nos textos**. São Paulo: Contexto, 2005.

<http://www.portalimpacto.com.br/docs/ErikaVestF2Aula18.pdf>

<http://super.abril.com.br/ecologia/animais-enxergam-preto-branco-441864.shtml>

<http://www.google.com.br/search?source=ig&hl=pt-BR&rlz=&=&q=anúncios+publicitário&aq=f&aqi=g8&aql=&>

<http://tecendosonhos.spaceblog.com.br/914563/>

<http://www.google.com.br/search?source=ig&hl=pt-BR&rlz=&=&q=anúncios+publicitário&aq=f&aqi=g8&aql=&>

Fonte das figuras

Fig .02 - <http://www.frasesparaorkut.com/imagens/caminhao.jpg>

Fig .05 - <http://www.dicasgratisbrasil.com/dicasgratisbrasilfotos/2010/07/Gêneros-textuais-e-suas-características.jpg>

Fig .06 - <http://ego.globo.com/Gente/foto/0,,14667493-EXH,00.jpg>

Fig .07 - http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/37/Auguste_Rodin_-_Grubleren_2005-02.jpg

Fig .08 - <http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=download&id=750795>

Fig .09 - <http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=download&id=705376>

Fig .10 - http://1.bp.blogspot.com/_ywR-FG6vfmI/S8c9CYK2EJI/AAAAAAAAIpM/UVv-Gq9SLP0/s1600/fim-de-namoro1.jpg

Fig .11 - http://gurgelguerreiro.com.br/portal/images/gurgel_motores/ANUNCIO-GURGEL-1988.jpg



Licenciatura em Espanhol

Linguística II

Francisca Elisa de Lima Pereira

Semântica I

Aula

11

Apresentação e Objetivos



Nesta aula, daremos início ao estudo da semântica. Inicialmente, conceituaremos essa corrente teórica e definiremos seu objeto de estudo. Para, em seguida, darmos início ao estudo das relações semânticas, conhecendo um pouco sobre a hiponímia/hiperonímia, a antonímia, a sinonímia e a paráfrase.





Para começar

Texto 01

“OI FM. AUMENTE O SOM E BAIXE A MÚSICA.”

Fig. 01



O texto publicitário acima contém um jogo de oposições, identificado no uso das palavras “aumente” e “baixe”. A palavra **aumente** permanece apenas com o seu sentido mais conhecido, já “**baixe**” assume uma nova conotação: **fazer download**. Ou seja, o enunciador faz um jogo polissêmico utilizando, ao mesmo tempo, o sentido original e um novo sentido da palavra “baixe”. Esse tipo de recurso é muito utilizado nos anúncios publicitários. O consumidor, mesmo que não tenha conhecimentos teóricos sobre semântica, é capaz de perceber esse jogo e de achar o anúncio interessante, o que poderá fazê-lo lembrar do comercial e, conseqüentemente, lembrar o nome do produto ou serviço.

Texto 02

Fig. 02



“QUEM DIRIA QUE VOCÊ IA MATAR A SUA VONTADE DE SE REFRESCAR TOMANDO SOL?”

No texto 02, a palavra “sol” se apresenta com duas acepções: designando o astro e a marca de uma cerveja. A estratégia, nesse caso, é a oposição não entre palavras, mas entre idéias, ou seja, enquanto sol, como astro, transmite calor; sol, como cerveja, dá uma sensação de refrescância.



Mesmo que nunca tenhamos ouvido falar em semântica, ela faz parte da nossa vida desde os primeiros anos escolares. Quem nunca procurou o sinônimo de uma palavra? Vamos, então, descobrir outros caminhos além dos sinônimos. Nesse estudo, em que vocês conhecerão muitos outros tipos de relações semânticas, tenho certeza de que descobrirão como essa corrente é importante para a compreensão dos textos que lê/ouve/produz. Vejamos o porquê.

Fig. 03



A semântica é o ramo da linguística que estuda o significado das sentenças. Segundo Cançado (2005, p. 16), "o semanticista busca descrever o conhecimento semântico que o falante tem de sua língua". Dessa forma, para um falante, é possível discernir entre duas frases que possuem o mesmo significado ou não. Vejamos os exemplos seguintes:

Ex.1: Juliana, até hoje, pensa em morar em Natal.

Juliana, atualmente, pensa em morar em Natal.

Ex.2: Juliana é uma professora de linguística.

Juliana não é uma professora de linguística.

No exemplo 1, o falante é capaz de compreender que "até hoje", ao ser substituído por "atualmente", não altera o sentido global da sentença, que é expressar a vontade de Juliana morar em Natal. Mesmo que esse falante tenha consciência de que há uma diferença sutil de significado entre os dois termos. "Até hoje" deixa implícito que Juliana sempre teve vontade de morar em Natal; já o termo "atualmente" não traz essa informação. De qualquer forma, o sentido geral das sentenças é mantido.

No exemplo 2, a afirmativa e a negativa colocam essas duas sentenças em situações de mundo diferentes, ou seja, se referem a situações de mundo contraditórias.

Vejamos, então, outro exemplo. Dependendo do nível de conhecimento que um falante de português tem da língua, a sentença a seguir poderá ser lida de duas formas.

Ex.3: Juliana encontrou Clara e o namorado dela.

No exemplo 3, o namorado tanto pode ser de Juliana, como de Clara. Uma forma de resolver essa ambiguidade seria fazer algumas alterações na sentença:

Ex.4: Juliana e o namorado encontraram Clara.

Fig. 04



São fenômenos como esses que a semântica se preocupa em investigar.

Falemos um pouco, agora, a respeito da composicionalidade e da expressividade linguísticas. Em todas as línguas, as palavras e sentenças possuem um ou mais significados. Dessa forma, "uma teoria semântica deve, em relação a qualquer língua, ser capaz de atribuir a cada palavra e a cada sentença o significado (ou significados) que lhe(s) é (são) associado(s) nessa língua." (CANÇADO, op. cit. p. 19). Em se tratando das palavras, escreve-se um dicionário, mas, no caso das sentenças, a coisa não é tão simples assim.

As palavras em uma sentença, dependendo da ordem em que estejam, podem gerar significados diferentes, por exemplo: "O ladrão perseguiu o policial" e "O policial perseguiu o ladrão". Então, afirma Cançado (op. cit. p. 19):

"uma teoria semântica deve não só apreender a natureza exata da relação entre o significado de palavras e o significado de sentenças, mas deve ser capaz de enunciar de que modo essa relação depende da ordem das palavras ou de outros aspectos da estrutura gramatical da sentença."

É importante notar que somos capazes de escrever e compreender sentenças nunca vistas. Somos até capazes de entender o conteúdo de sentenças que nos parecem absurdas em relação à realidade. Veja o exemplo seguinte:

Ex.5: O pássaro da vizinha estava comendo um sanduíche na lanchonete.

Entendemos o conteúdo dessa sentença porque, mesmo que ela nos pareça irreal, foi elaborada a partir de regras que subjazem à língua. Existem, ainda, algumas propriedades que fazem parte de uma língua e nos ajudam a compreendê-la e a acreditar, ao ouvirmos a sentença 5, que alguém está brincando ou contando uma piada, já que o pássaro não teria como estar na situação descrita pela sentença.

Isso se deve a algumas intuições que um falante nativo tem sobre as propriedades de sentenças e de palavras, e de como essas palavras e sentenças se relacionam umas com as outras. A seguir, veremos alguns tipos dessas relações. Antes, porém, leiamos mais um texto.

Texto 01

Fig. 05



Mais um caso de paixão platônica.

Gol. O carro que menos dá oficina é o preferido dos mecânicos.

Revista Veja, 2005

Para compreendermos o anúncio acima, é necessário, em primeiro lugar, sabermos o significado das palavras que o constituem. Esse procedimento é simples, tendo em vista que as palavras usadas não possuem nenhum grau de complexidade para um leitor de nível médio. A palavra chave para essa compreensão é **platônica**. É ela que estabelecerá uma relação com “o carro que menos dá oficina”. Além do significado das palavras, é necessário que o leitor saiba – segundo o senso comum – que o Gol é realmente um carro que, geralmente, apresenta poucos problemas mecânicos e, por isso, é levado poucas vezes à oficina. E é exatamente por apresentar poucos problemas que os mecânicos sonham em possuir um carro como esse.

Todo esse conteúdo poderia ter sido expresso de forma direta, da seguinte maneira:

“Os mecânicos preferem o Gol por ele ser um carro que apresenta poucos problemas mecânicos”.

O sentido seria o mesmo, mas o efeito persuasivo seria completamente diferente. A forma de expressar um sentido pode ser a principal estratégia de persuasão ou de convencimento. Para isso, a língua oferece vários recursos, a fim de que possamos criar sentidos. A sinonímia, a antonímia, a hiponímia/hiperonímia são alguns desses recursos.

Nossa vida é recheada de significados, sejam eles fundamentais ou não. Passamos o dia inteiro produzindo significado e, quando não conseguimos nos fazer entender, ou alguém não consegue compreender algo que dizemos ou fazemos, esse alguém nos cobra para que sejamos mais claros. Diante disso, destacamos o importante papel da semântica que é estudar o significado das palavras e das sentenças, a fim de que possamos nos expressar melhor tanto na oralidade quanto na escrita. Aqui, sempre que possível, iremos mais adiante: aplicaremos alguns conceitos da semântica ao texto, uma vez que tudo o que verbalizamos, seja oral ou escrito, se materializa em texto. Dessa forma, estaremos trabalhando também com o sentido, não apenas com o significado. Como nos diz Scvejcera (1988, p. 114), “[...] entre significado e sentido não há uma barreira intransponível. O sentido é o significado de uma unidade lingüística atualizado em um enunciado”.

Vamos, então, às relações semânticas propostas para esta aula?

1. Hiponímia e hiperonímia

Texto 02

Família

Titãs

Composição: Arnaldo Antunes / Toni Bellotto

Família! Família!

Papai, mamãe, titia

Família! Família!

Almoça junto todo dia

Nunca perde essa mania...

Mas quando a filha

Quer fugir de casa

Precisa descolar um ganha-pão

Filha de família se não casa

Papai, mamãe

Não dão nem um tostão...



Família êh! Família ah!

Família! oh! êh! êh! êh!

Família êh! Família ah!

Família!...

Família! Família!

Vovô, vovó, sobrinha

Família! Família!

Janta junto todo dia

Nunca perde essa mania...

Mas quando o nenê

Fica doente

Uô! Uô!



Procura uma farmácia de plantão
O choro do nenê é estridente
Uô! Uô!
Assim não dá pra ver televisão...
Família êh! Família ah!
Família! oh! êh! êh! êh!
Família êh! Família ah!
Família! hiá! hiá! hiá!...
Família! Família!
Cachorro, gato, galinha
Família! Família!
Vive junto todo dia
Nunca perde essa mania...
A mãe morre de medo de barata
Uô! Uô!
O pai vive com medo de ladrão
Jogaram inseticida pela casa
Uô! Uô!
Botaram cadeado no portão...
Família êh! Família ah!
Família!
Família êh! Família ah!
Família! oh! êh! êh! êh!
Família êh! Família ah!
Família! hiá! hiá! hiá!...



Fig. 08

Comecemos pelo conceito de hiponímia: “relação estabelecida entre palavras, quando o sentido de uma está incluído no sentido da outra”. (CANÇADO, 2005, p. 28). Nessa relação, o hipônimo é o mais específico e, ao mais geral, chamamos hiperônimo.

Ex.:

papai → família

mamãe → família

No exemplo acima, os hipônimos são papai e mamãe, já que pertencem à classe da família, e família é o hiperônimo, uma vez que apresenta características mais gerais. A partir delas, poderíamos incluir outros hipônimos, como: tia, vovó, vovô, etc.

Vejam os versos da letra da canção:

Família! Família!

Papai, mamãe, tia

Família! Família!

Almoça junto todo dia

Nunca perde essa mania...

Fig. 09



Nessa estrofe, a repetição da palavra “família”, no primeiro verso e no terceiro, tendo como segundo verso “papai, mamãe, tia”, sugere ao co-enunciador que pais, mães e tias fazem parte de uma família.

A letra faz, ainda, uma crítica a essa instituição: mostra que a família, ao mesmo tempo em que faz questão de manter “manias” como almoçar e jantar juntos, também diverge em opiniões e atitudes, quando um dos seus integrantes tem alguma necessidade (a filha, o bebê) e a atitude dos demais membros não é a esperada, conforme mostra a estrofe seguinte:

Mas quando a filha

Quer fugir de casa

Precisa descolar um ganha-pão

Filha de família se não casa

Papai, mamãe

Não dão nem um tostão...

Percebe-se que a relação de hiponímia/hiperonímia é a estratégia utilizada, nesse texto, para discutir a relação familiar. O próprio título do texto remete a isso.

Vê-se que a relação de hiponímia-hiperonímia, nesse texto, extrapola os limites do significado. Não se limita apenas a relacionar pessoas que fazem parte de uma família (hipônimos) com a própria família (hiperônimo), mas discute até que ponto existe uma relação hiponímica-hiperonímica (se assim podemos nomear) em termos de afeto entre os familiares.

2. Antonímia

Texto 04

É um achado.
Mas se você demorar muito,
Será um perdido.
Linha Renault Mégane
A partir de
R\$ 23.000
À vista mais o frete



Fig. 10

Revista Veja/2006

A expressão "é um achado" remete a algo extraordinário, valioso. Além disso, o anunciante faz um jogo antonímico com as palavras **achado** e **perdido**, trazendo aquela para o seu sentido denotativo. Uma das leituras possíveis para o texto é a seguinte: se você não se apressar, não conseguirá mais comprar o carro (não será mais um achado e sim um perdido), uma vez que muitas pessoas correrão para não perder essa oportunidade.

Com essa estratégia discursiva, a antonímia, o anunciante mostra o valor do carro em questão. Com isso, põe em prática um mecanismo de persuasão. Mais uma vez, percebe-se que a antonímia é utilizada para gerar sentido, além de gerar significado.

Segundo Cançado (op. cit., p. 47), definir a antonímia apenas como uma oposição de sentidos não é suficiente. Por isso, a autora sugere várias formas de antonímia:

a) Antonímia binária ou complementar: são pares de palavras os quais o uso de uma palavra elimina o uso da outra.



Fig. 11

Ex.: morto/vivo.

Se dizemos que alguém está morto, conseqüentemente, não poderemos dizer que a mesma pessoa está viva.

b) Antônimo inverso: nessa forma de antonímia, os pares são formados por palavras cujo sentido de uma é o inverso do sentido da outra. No texto seguinte, temos as palavras **filho** e **pai**, em que **ser filho** tem sentido inverso de ser **pai**.

Ex:

“Certa ocasião perguntaram a Sérgio Buarque de Holanda

se o Chico Buarque era filho dele e ele respondeu:

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

Fig. 12



(PINHEIRO, Lílana. O Estado de São Paulo, 25.12.94, B1)

c) Antônimo gradativo: ocorre quando, entre os pares de palavras, não há uma oposição, e sim uma gradação.

E.x: Quente/frio.

Se o café não está quente poderá estar morno, e não necessariamente frio. Nesse tipo de antônimo, há também a relatividade dos conceitos. No nordeste, alguém que é considerado alto pode ser considerado com estatura média no sul, por exemplo, uma vez que, nesta região, a estatura é mais elevada que naquela.

3. Sinonímia

Texto 05

Um copo de suco de laranja elimina o colesterol ruim

Revista Saúde

Nº 256, ano 2005

Rico em vitamina C, o suco de laranja acaba de entrar para o rol dos amigos do coração. A ingestão diária de pelo menos um copo contribui para a redução dos níveis de triglicérides e LD L, frações do colesterol que prejudicam a circulação sanguínea.

Fig. 13



A boa notícia vem da Faculdade de Ciências Farmacêuticas da UNESP, em Araraquara, SP. Durante um ano e meio, pesquisadores estudaram o perfil lipídico de homens trabalhadores de uma indústria de suco de laranja com livre acesso a bebida no restaurante local.

Participaram do estudo apenas aqueles com níveis normais de colesterol, ou seja, menos de 240 mg/dl e triglicérides inferiores a 200 mg/dl, conforme o estabelecido no Consenso Brasileiro de Cardiologia.

“Além de reduzir o nível dessas gorduras nocivas, a bebida aumenta a taxa de HDL, o bom colesterol, que faz uma faxina nas veias e nas artérias”, ressaltou a pesquisadora Ana Carolina Garcia.

Os benefícios, contudo, são proporcionais a quantidade de suco ingerido. Os indivíduos que consumiram entre um e três copos diários da bebida tiveram redução maior nos níveis de triglicérides e LDL do que aqueles que ingeriram o suco apenas de vez em quando, o grupo que se serviu de dois a três copos por dia apresentou aumento de 14,4% no HDL e diminuição de 25,8% no LDL.

Estudo recente demonstrou que basta um copo de suco de laranja por dia para ajudar o organismo a eliminar do sangue os temidos triglicérides e o colesterol ruim.

No texto que lemos, as palavras LDL e colesterol ruim substituem uma a outra sem grande alteração de sentido. Dizemos “sem grande alteração”, porque, na verdade, não temos sinônimos perfeitos. Sempre haverá alguma alteração de sentido por mais sutil que seja.

<http://www.topgyn.com.br>

Observe as sentenças dispostas a seguir:

- a) Os garotos não gostam de ser chamados de meninos.
- b) Os meninos não gostam de ser chamados de garotos.

Percebe-se que menino não poderá substituir garoto sem alteração de sentido. Isso comprova que o determinante de sentido é o contexto no qual se insere a palavra. Além disso, a sinonímia, na verdade é gradual. Vejamos as sentenças abaixo:

- a) O pai de Lucas é gordo.
- b) O pai de Lucas é obeso.

Apesar de as palavras *gordo* e *obeso* substituírem uma a outra sem grande

alteração de significado, percebe-se que obeso, além de ser mais utilizada na área médica, possui carga semântica mais forte que a de gordo. E quando a relação de semelhança se dá entre sentenças ou entre textos, teremos sinonímia também? Não. Nesse caso, dizemos que ocorre uma **paráfrase** que, segundo Garcia (1986, p. 185),

“... corresponde a uma espécie de tradução dentro da própria língua, em que se diz, de maneira mais clara, num texto B o que contém um texto A, sem comentários marginais, sem nada acrescentar e sem nada omitir do que seja essencial, tudo feito com outros torneios de frase e, tanto quanto possível, com outras palavras, e de tal forma que a versão – que pode ser sucinta sem deixar de ser fiel – evidencie o pleno entendimento do texto original.”

Fig. 14



É o que ocorre, por exemplo, entre as frases seguintes (texto 05):

“um copo de suco de laranja por dia (basta) para ajudar o organismo a eliminar do sangue os temidos triglicérides e o colesterol ruim” e “A ingestão diária de pelo menos um copo contribui para a redução dos níveis de triglicérides e LDL”.

Entre as sentenças, uma das formas de considerá-las sinônimas é levar em consideração apenas a questão conteudística. Vejamos os exemplos seguintes:

- a) Os rapazes estão cansados do passeio.
- b) O passeio cansou os rapazes.

As sentenças acima podem ser entendidas como paráfrases, se consideramos a seguinte interpretação para as duas sentenças: o cansaço dos rapazes foi causado pelo passeio.

O estudo dessas relações semânticas, bem como das que ainda estudaremos nas próximas aulas, é de extrema importância para que compreendamos o sentido de textos escritos e orais pertencentes a qualquer gênero textual, uma vez que o uso dessas relações não se restringe a nenhum gênero especificamente.

Mãos à obra

Este texto servirá de referência para as questões 1 e 2.

O sol desbota as cores
O sol dá cor aos negros
O sol bate nos cheiros
O sol faz se deslocarem as sombras
A chuva cai sobre os telhados
Sobre as telhas
E dá sentido as goteiras
A chuva faz viverem as poças
E os negros recolhem as roupas
A música dos brancos é negra
A pele dos negros é negra
Os dentes dos negros são brancos
Os brancos são só brancos
Os negros são retintos
Os brancos têm culpa e castigo
E os negros têm os santos
Os negros na cozinha
Os brancos na sala
A valsa na camarinha
A salsa na senzala
A música dos brancos é negra
A pele dos negros é negra
Os dentes dos negros são brancos
Os brancos são só brancos
Os negros são azuis
Os brancos ficam vermelhos
E os negros não
Os negros ficam brancos de medo

Fig. 15



Os negros são só negros
Os brancos são troianos
Os negros não são gregos
Os negros não são brancos
Os olhos dos negros são negros
Os olhos dos brancos podem ser negros
Os olhos, os zíperes, os pêlos
Os brancos, os negros e o desejo
A música dos brancos é negra
A pele dos negros é negra
Os dentes dos negros são brancos
A música dos brancos
A música dos pretos
A música da fala
A dança das ancas
O andar das mulatas
"O essa dona caminhando"
A música dos brancos é negra
Os dentes dos negros são brancos
A pele dos negros é negra
Lanço o meu olhar sobre o Brasil e não entendo nada

Disponível em: <http://toquinho.musicas.mus.br/letras/87091/>

Acesso em: 19/09/2010.

1. A letra da canção "Negros" está pautada predominantemente em uma das relações semânticas seguintes: hiponímia-hiperonímia, antonímia, sinonímia ou paráfrase. Explícite essa relação e justifique-a com elementos textuais.

2. Relacione a relação semântica explicitada na questão 1 com a questão social denunciada no texto.

3. Colete em revistas ou jornais impressos ou eletrônicos exemplos de textos que fazem uso de cada uma das relações apresentadas na questão 1. Em seguida, comente o seu uso na efetivação da mensagem.

Já sei!



Nessa aula, vimos que a semântica é o estudo do significado entre palavras ou sentenças. Além disso, iniciamos o estudo das relações semânticas, a saber, os hipônimos, hiperônimos, a antonímia, a sinonímia e a paráfrase. Esperamos que você tenha gostado. Na próxima aula, daremos continuidade a esse estudo. Até a próxima!



Leitura complementar

Para um aprofundamento do conteúdo estudado, indicamos a leitura do capítulo II do livro "A semântica", de Pierre Guiraud.



Referências

CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica. Noções básicas e exercícios**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. Aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 13. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

GUIRAUD, Pierre. **A semântica**. Tradução e adaptação de Maria Elisa Mascarenhas. 5ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989.



Fonte das Figuras

Fig. 01 - <http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=download&id=1206705>

Fig. 02 - <http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=download&id=1209277>

Fig. 03 - http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b3/Ponta_Negra.jpg

Fig. 04 - <http://g.epcdn.net/ups/d25/qj0iafi3si.jpg>

Fig. 06 - http://2.bp.blogspot.com/_ImiDXtB9aNc/Sj5PMbSUFZI/AAAAAAAAA0Q/9ZfowcRRkmo/s320/familia.jpg

Fig. 07 - <http://cambuinha.zip.net/images/Familia.jpg>

Fig. 09 - <http://d.yimg.com/gg/u/8677534ebb22b46e14a92c6092770aa34b1a59f3.jpeg>

Fig. 11 - http://1.bp.blogspot.com/_qabGexCEIVE/SNvxxfTKVeI/AAAAAAAAAKg/trSDYn1qq5Q/s400/charge_eco_cartoon_1o_lugar.jpg

Fig. 12 - <http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=download&id=1133482>

Fig. 13 - <http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=download&id=1222123>

Fig. 14 - http://www.ecoturismobrasil.com.br/images/fotos/sao_luis_do_paraitinga/slp_trilha_079_500.jpg

Fig. 15 - <http://www.sxc.hu/browse.phtml?f=download&id=1209279>



Licenciatura em Espanhol

Linguística II

Francisca Elisa de Lima Pereira

Semântica II

Aula

12

Apresentação e Objetivos



Na aula anterior, vimos quatro tipos de relações semânticas: hiponímia-hiperonímia, a antonímia, a sinonímia e a paráfrase. Nesta, daremos continuidade a esse estudo com as seguintes relações: ambiguidade, anomalia, homonímia, contexto e informações implícitas.





Para começar

Para dar início à nossa aula, vamos ler alguns versos da letra da canção “Língua”, de Caetano Veloso.

Texto 01

Língua

Caetano Veloso

Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luís de Camões

Gosto de ser e de estar

E quero me dedicar a criar confusões de prosódia

E uma profusão de paródias

Que encurtem dores

E furem cores como camaleões

Gosto do Pessoa na pessoa

Da rosa no Rosa

E sei que a poesia está para a prosa

Assim como o amor está para a amizade

E quem há de negar que esta lhe é superior?

Fig. 01



Nesses versos da canção “Língua”, podemos observar que algumas palavras estão sendo utilizadas com mais de um significado. Por exemplo, quando a letra diz: “Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luís de Camões”, a palavra *língua* apresenta, pelo menos, dois significados: língua como órgão muscular e língua como idioma nacional. O mesmo fenômeno se repete nos versos “Gosto do Pessoa na pessoa/ da rosa no Rosa”, cujos substantivos ora são comuns, ora são próprios, relacionando-se com os nomes de Fernando Pessoa e de Guimarães Rosa, respectivamente. O que Caetano faz nessa letra é nada mais nada menos do que “brincar” com uma das relações semânticas, a qual, entre outras, será estudada nesta aula. Viu como vem muita coisa interessante por aí? Vamos, então, ao primeiro tipo de relação semântica, a ambiguidade.



1. Ambiguidade

Texto 02

ALGUMAS PESSOAS VOAM
ENQUANTO LÊEM...
...OUTRAS LÊEM VOANDO.
AUMENTE A VELOCIDADE
E COMPREENSÃO NA LEITURA
CURSO DE LEITURA DINÂMICA
COM PROGRAMAÇÃO
NEUROLINGÜÍSTICA (PNL)

Fig. 02



O texto acima nos autoriza a fazer, pelo menos, as seguintes leituras: algumas pessoas não se concentram enquanto estão lendo; outras leem rápido; ou algumas pessoas saem do texto (vão a outras culturas, cidades, etc.), enquanto leem; outras leem enquanto estão em um avião. Mas, se levarmos em consideração que os enunciados estão inseridos em um panfleto que tenta persuadir o leitor a fazer um "Curso de leitura dinâmica", e que esse curso promete aumentar a velocidade e a concentração na leitura, vamos optar pela primeira possibilidade de leitura.

As expressões "voam enquanto lêem" e "lêem voando" apresentam mais de um sentido e dizemos que, quando uma palavra, expressão ou enunciado apresentam mais de um sentido eles são **ambíguos**. O duplo sentido, nesse caso, é utilizado de forma proposital, para tornar o texto interessante e atraente.

Entretanto, nem sempre a ambiguidade é utilizada de forma interessante. Sendo assim, ela pode trazer vários problemas de interpretação em um texto. Veja o exemplo seguinte:

Texto 03

Fig. 03



OPORTUNIDADE

Procuram-se pessoas acima de
18 anos, de ambos os sexos,
para vender diretamente.
Fone (84) 200-2000

Vestibular UFRN/2004 – Texto adaptado.

O texto 03 apresenta um grave problema: a oração “para vender diretamente” gera um duplo sentido. Não se sabe se as pessoas trabalharão com vendas diretas ou se essas pessoas é que serão vendidas. Obviamente que o contexto seleciona o sentido mais adequado, entretanto esse tipo de ambiguidade deve ser evitado, uma vez que, mesmo apreendendo o sentido pretendido pelo enunciador, o leitor cria uma imagem negativa a respeito do texto lido, quando este apresenta ambiguidade, se esta não for a intenção comunicativa desse texto.

Em outras palavras: a ambiguidade pode ser um recurso discursivo muito rico e interessante para a produção de textos que primam pela plurissignificação da linguagem, tais como os literários e publicitários, porém pode causar inúmeros entraves, caso seja utilizada em textos cuja precisão é um dos pontos fundamentais, como é o caso dos artigos científicos, das notícias etc. Além disso, não podemos esquecer que, mesmo nos textos em que a ambiguidade pode ser usada como recurso, o produtor do texto tem de saber fazer uso desse recurso para que este esteja diretamente ligado à intenção comunicativa e, principalmente, para que essa intenção fique muito clara para o leitor. Marcas linguísticas ou contextuais devem ser usadas para prover essa clareza.



Mãos à obra

- ▶ O texto 04, a seguir disposto, servirá de base para a construção da sua resposta. Leia-o.

Texto 04

Fig. 04



1. O texto 04 apresenta uma ambiguidade. Identifique-a e reescreva o aviso de forma a resolver esse problema.

2. Anomalia

Texto 05

Fig. 05



Devagar se vai ao longe, porque a pressa é inimiga da perfeição e a esperança é a última que morre. É fato que o brasileiro é preguiçoso por natureza, mas graças a Deus aqui não há preconceito racial – somos um povo que tem horror à violência; nossa índole pacífica é proverbial no mundo inteiro. Se o homem tomasse consciência do valor da paz, não haveria mais guerras no mundo – bastava que cada um parasse pra pensar na beleza do sorriso de uma criança e descobrisse que mais vale um pássaro na mão do que dois voando. A paciência é a mãe das virtudes, mas só com determinação e coragem haveremos de resolver nossos problemas. O que estraga o Brasil são os políticos; sem eles estaríamos bem melhor, cada um fazendo a sua parte. Hoje em dia, felizmente, as mulheres estão entrando no mercado de trabalho porque, segundo pesquisadores americanos, elas são muito mais caprichosas do que os homens.

Já os homens, conforme uma conclusão do conceituado Instituto de Psicologia da Filadélfia, são muito mais desconfiados e estão sempre querendo mais. As pesquisas eleitorais nunca acertam porque são todas compradas. Mas a verdade é que o amor, quando autêntico, resolve tudo. O que não se pode esquecer jamais é que a esperança existe – e sempre existirá.

In: FARACO, C. A. & TEZZA. **Prática de texto**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2001. p. 211.

O conjunto de frases acima, apesar de conter 16 linhas, é vazio de sentido, porque faz uso de fórmulas desgastadas pelo uso excessivo, que chamamos de lugar-comum, chavão ou clichê, além de não manter uma relação coerente entre essas fórmulas, apesar de gramaticalmente apresentar enunciados adequados. Isso faz com que o texto não gere sentido para o leitor.

Sentenças ou textos que, em termos gramaticais, são totalmente aceitáveis, mas não geram nenhum sentido, são chamadas de anômalas. Vejamos a seguinte frase:

Ex. : As verdes pernas de Maria Luíza estão furiosamente loiras.

O leitor não precisa estar muito atento para perceber que a realidade não permite o uso desse enunciado. As pernas até poderiam ficar verdes se fosse usado algum recurso externo, mas a expressão “furiosamente loiras” não faz nenhum sentido, levando em consideração o conhecimento que temos do significado que essas palavras adquirem na língua.

3. Homonímia

Texto 06

Fig. 06

Entre Recife e Natal,

Entre em João Pessoa.

RECIFE/JOÃO PESSOA – 120km

NATAL/JOÃO PESSOA – 185km



Entre, fique à vontade e descubra o que o mundo está descobrindo: um paraíso cercado de belezas naturais e praias urbanas que se misturam a sítios históricos. Um lugar tranquilo entre o rio e o mar, onde a única preocupação é escolher o melhor lugar para relaxar. Aproveite que você está bem pertinho e entre, o difícil vai ser você nos deixar. João Pessoa vai conquistar você.

Anúncio publicado na Revista Veja/2004.

O anunciante construiu um jogo com as palavras **entre** (verbo entrar) e **entre** (preposição), dando ao texto uma nova conotação. O anunciante quer persuadir o turista a não desperdiçar a oportunidade de conhecer João Pessoa (entrar na cidade), quando realizar o itinerário Recife-Natal, uma vez que João Pessoa se localiza entre essas duas cidades. Na realidade, o enunciador fez uso da relação semântica chamada **homonímia**, a qual se dá quando duas palavras possuem a mesma grafia e/ou o mesmo som, mas possuem significados diferentes. Veja o seguinte exemplo:

Ex. 2: Maria **acendeu** o fogo da churrasqueira.

Ex. 3: Maria **ascendeu** em sua carreira.

Nesses exemplos, as palavras acender e ascender possuem a mesma pronúncia, porém as grafias são diferentes. No exemplo 3, Maria pôs fogo na churrasqueira; no exemplo 4, Maria progrediu em sua carreira. Quando as palavras possuem a mesma grafia e o mesmo som, dizemos que são **homônimos perfeitos**, é o caso das palavras **língua**, **pessoa** e **rosa** no texto 01, que apresentamos no início dessa aula.

4. Contexto

Na maioria das vezes em que falamos ou escrevemos, é necessário levar em consideração o contexto para que sejamos realmente entendidos. E este pode depender de alguns elementos pragmáticos (data, local, etc.) ou estar

relacionado à intencionalidade do falante e/ou às suas crenças, as quais ele imagina serem compartilhadas pelo interlocutor.

Texto 07

Fig. 07



Sai a exibida Deborah do A, entra (por enquanto) a circumspecta

Deborah do B, que até filosofia estuda: "além dos pré-socráticos"

(“A gata dos sete fôlegos”, Veja, 08/10/03)

A informação sobre a atriz Deborah Secco ficaria totalmente vaga se não tivéssemos, por exemplo, a data em que essa afirmação foi proferida. Além disso, a frase teria de ser publicada em um veículo cuja leitura fosse feita por um público que assistisse a novelas e, conseqüentemente, conhecesse algumas atrizes. Além disso, o valor de verdade dessa frase vai depender do meio que a veiculou. Se for uma revista que não tenha muita credibilidade editorial, haverá interferência no valor de verdade da informação.

5. Informações implícitas

As informações implícitas podem se configurar por meio de pressuposições ou subentendidos. No primeiro caso, temos uma relação semântico-pragmática marcada linguisticamente. Se tomarmos como exemplo a frase: **Marcos parou de fumar**, poderemos afirmar que, em termos semânticos, temos o verbo parou que nos leva ao conteúdo que não foi dito, ou seja, que **Marcos fumava antes**. O fato de o conteúdo não estar expresso, mas apenas sugerido pelo verbo, nos leva a uma característica pragmática.

O pressuposto, entretanto, precisa ser verdadeiro. Se não é do conhecimento de todos que “Marcos” era fumante, não fará sentido dizer que ele parou de fumar. Já os subentendidos são insinuações, não marcadas linguisticamente, contidas em um texto.

Trataremos, pois, aqui, a respeito desses dois tipos de informação implícita: a pressuposição e o subentendido.

5.1 Pressuposição

Texto 08

Fig. 08

Pela primeira vez o seu
cérebro e o seu coração
concordam
com alguma coisa.

Peugeot 307.

O melhor negócio
da categoria agora
pode ser seu.



A expressão **pela primeira vez** garante ao leitor (e essa é a intenção do anunciante) que, nunca, outro carro agradou completamente a um consumidor. Apesar de isso não estar explícito no texto, essa informação está subjacente e pode ser comprovada por essa expressão.

A linguagem publicitária se utiliza muito de pressupostos, uma vez que as informações subliminares têm uma força maior para o convencimento do consumidor que, geralmente, acredita, quando as informações persuasivas estão implícitas, ter sido ele mesmo a chegar a determinada conclusão a respeito de um produto.

Existem alguns termos que, em geral, servem de marcadores de pressupostos:

- a) Adjetivos (ou palavras similares)

Ex.4: Natan é meu **segundo** filho.

A palavra **segundo** indica que a pessoa tem outro filho (o primeiro).

- b) Verbos que indicam mudança ou permanência de estado: permanecer, continuar, tornar-se, vir a ser, ficar, passar (a), deixar (de), começar (a), principiar (a), converter-se, transformar-se, ganhar, perder.

Ex.5: Tiago **permanece** aborrecido.

Se Tiago permanece aborrecido, significa que ele já estava se sentindo dessa forma antes.

- c) Verbos que indicam um ponto de vista sobre o fato expresso pelo seu complemento: pretender, supor, alegar, presumir, imaginar.

Ex.6: **Imagino** que vocês gostem da minha aula.

A palavra **imagino** indica que a pessoa não tem certeza de que os alunos gostem de sua aula, é apenas o ponto de vista dela.

d) Certos advérbios

Ex.7: A decisão a respeito de quem vai governar o Brasil a partir de 2011 está **totalmente** nas mãos dos eleitores.

Fig. 09



O advérbio **totalmente** indica que alguém que não seja eleitor não poderá decidir sobre quem vai governar o Brasil.

e) Orações adjetivas:

Ex.8: Os vestibulandos **que não estudam** nunca passarão no vestibular de medicina.

Ex.9: Os vestibulandos, **que não estudam**, nunca passarão no vestibular de medicina.

Veja que, no primeiro período, a oração **que não estudam** é restritiva, ou seja, apenas uma parcela dos estudantes, aqueles que não estudam, será reprovada no vestibular. Já no segundo período, em que a oração é explicativa, nenhum estudante estuda, portanto, todos serão reprovados no vestibular.

f) Certas conjunções

Ex.10: Estudei no interior, **mas** consegui passar no vestibular.

A conjunção **mas** implica oposição em relação à idéia anterior, ou seja, o enunciador acredita que quem estuda no interior, geralmente, não passa no vestibular.

5.2 Subentendidos

A partir da sentença **f**, por exemplo, pode-se inferir que o estudo do interior não é de qualidade, ou que não está direcionado ao vestibular, entre outras inferências, mas não há marcas linguísticas que garantam essas informações. Nesse caso, teremos subentendido e não pressuposto. Vale ressaltar que as informações subentendidas são de responsabilidade do leitor, já as informações pressupostas ficam sob a responsabilidade do enunciador, uma vez que estas podem ser comprovadas linguisticamente.



- ▶ O texto 09 servirá de referência para as questões 01 e 02.

Texto 09

Fig. 10

Construção

Composição: Chico Buarque

Amou daquela vez como se fosse a última
Beijou sua mulher como se fosse a última
E cada filho seu como se fosse o único
E atravessou a rua com seu passo tímido
Subiu a construção como se fosse máquina
Ergueu no patamar quatro paredes sólidas
Tijolo com tijolo num desenho mágico
Seus olhos embotados de cimento e lágrima
Sentou pra descansar como se fosse sábado
Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe
Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago
Dançou e gargalhou como se ouvisse música
E tropeçou no céu como se fosse um bêbado
E flutuou no ar como se fosse um pássaro
E se acabou no chão feito um pacote flácido
Agonizou no meio do passeio público
Morreu na contramão atrapalhando o tráfego
Amou daquela vez como se fosse o último



Beijou sua mulher como se fosse a única
E cada filho seu como se fosse o pródigo
E atravessou a rua com seu passo bêbado
Subiu a construção como se fosse sólido
Ergueu no patamar quatro paredes mágicas
Tijolo com tijolo num desenho lógico
Seus olhos embotados de cimento e tráfego
Sentou pra descansar como se fosse um príncipe
Comeu feijão com arroz como se fosse o máximo
Bebeu e soluçou como se fosse máquina
Dançou e gargalhou como se fosse o próximo
E tropeçou no céu como se ouvisse música
E flutuou no ar como se fosse sábado
E se acabou no chão feito um pacote tímido
Agonizou no meio do passeio náufrago
Morreu na contramão atrapalhando o público
Amou daquela vez como se fosse máquina
Beijou sua mulher como se fosse lógico
Ergueu no patamar quatro paredes flácidas
Sentou pra descansar como se fosse um pássaro
E flutuou no ar como se fosse um príncipe
E se acabou no chão feito um pacote bêbado
Morreu na contra-mão atrapalhando o sábado
Por esse pão pra comer, por esse chão prá dormir

A certidão pra nascer e a concessão pra sorrir
Por me deixar respirar, por me deixar existir,
Deus lhe pague
Pela cachaça de graça que a gente tem que engolir
Pela fumaça e a desgraça, que a gente tem que tossir
Pelos andaimes pingentes que a gente tem que cair,
Deus lhe pague
Pela mulher carpideira pra nos louvar e cuspir
E pelas moscas bicheiras a nos beijar e cobrir
E pela paz derradeira que enfim vai nos redimir,
Deus lhe pague

Disponível em: <http://letras.terra.com.br/chico-buarque/45124/>

Acesso em: 11/10/2010

1. A letra da canção de Chico Buarque está pautada em que tipo(s) de relação(ões) semântica(s)?

2. Essa(s) relação(ões) é(são) importante(s) para a efetivação de sentido no texto? Argumente.

Texto 10

Fig. 11



3. No texto 10, Mafalda muda de atitude no último quadrinho. O que provoca essa mudança?



Já sei!

Nesta aula, estudamos cinco tipos de relações semânticas: ambiguidade, anomalia, homonímia, contexto e informações implícitas. Vimos como essas relações são importantes para uma compreensão do sentido de um texto. Apesar de termos estudado separadamente as relações, não é assim que elas ocorrem. A produção de um texto requer a interação dos vários tipos de relações semânticas para a efetivação do seu sentido. A nossa escolha em estudá-las separadamente foi apenas por uma questão didática. Espero que a aula tenha sido bastante proveitosa. Até a próxima!



Leitura complementar

Sugerimos a leitura do 4º capítulo do livro *Semântica*, de Gennaro Chierchia, que servirá para que você possa aprofundar alguns conceitos apresentados nesta aula.



Referências

CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica**. Noções básicas e exercícios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. Aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 13.ed. Rio de Janeiro: Ed. D Fundação Getúlio Vargas, 1986.

CHIERCHIA, Gennaro. **Semântica**. Trad. Luis Arthur Pagani, Lígia Negri, Rodolfo Ilari. Campinas, SP: /editora da Unicampi, 2003.

GUIRAUD, Pierre. **A semântica**. Tradução e adaptação de Maria Elisa Mascarenhas. 5ª edição. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989.

SCVEJECER A. D. Teorija perevoda: status, problemy, aspekty. Moscou: Nauka, 1988. ISBN 5-02-010882-0.

Fonte das Figuras

Fig. 02 - <http://www.mlrosen.com/blog/airplane-reading.jpg>

Fig. 04 - <http://maciel.rogerio.sites.uol.com.br/outros/p1.jpg>

Fig. 05 - CREATOR: gd-jpeg v1.0 (using IJG JPEG v62), quality = 90

Fig. 06 - http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/8c/Centro_Jo%C3%A3o_Pessoa.jpg

Fig. 07 - http://www.almanua.com/images/mulheres/br/deborah_secco.jpg

Fig. 08 - http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/1b/Peugeot_307_CC_silver_v.jpg

Fig. 09 - Copyright 2006 Bill Grove

Fig. 10 - http://1.bp.blogspot.com/_0i8k9696YP4/Sf-NFG2L0HI/AAAAAAAAAo/PeMx5KJ0yig/s320/construcao.jpg

Fig. 11 - Gibi mafalda



Licenciatura em Espanhol

Linguística II

Francisca Elisa de Lima Pereira

O valor semântico-pragmático das
interrogações

Aula
13

Apresentação e Objetivos



Nesta aula, temos como objetivo estudar o par pergunta-resposta de uma forma mais profunda. Esse par faz parte da estrutura de muitos gêneros orais, entretanto, nem sempre quando o enunciador utiliza em um enunciado marcas formais de uma interrogação (a entonação interrogativa, por exemplo) ele está querendo **perguntar**. Ele poderá estar fazendo um pedido, dando uma ordem, etc. É sobre isso que trataremos a partir de agora.





Para começar

A crônica seguinte é nossa conhecida, pois já a estudamos na aula 8. Como a consideramos importante, decidimos retomá-la nesta aula. Dessa forma, faremos um estudo mais completo a seu respeito, uma vez que, na aula 8, abordamos apenas o tópico conversacional, o qual servirá de ponto de partida para a análise feita nesta aula. Vamos lá?

Crônica de amor

Luiz Fernando Veríssimo

Um telefone toca num fim de tarde, começo de noite.*

Alô?* Pronto.

Ele: – Ih, que voz estranha... tá gripada?

Ela: – Faringite.

Ele: – Deve ser o sereno. No mínimo tá saindo todas as noites prá badalar.

Ela: – E se estivesse? Algum problema?

Ele: – Não, imagina! Agora, você é uma mulher livre.

Ela: – E você? Sua voz também está diferente. Faringite?

Ele: – Constipado.

Ela: – Constipado? Você nunca usou essa palavra na vida.

Ele: – A gente aprende.

Ela: – Tá vendo? A separação serviu para alguma coisa.

Ele: – Viver sozinho é bom. A gente cresce.

Ela: – Você sempre viveu sozinho. Até quando casado só fez o que quis.

Ele: – Maldade sua, pois deixei de lado várias coisas quando a gente se casou.

Ela: – Evidente! Só faltava você continuar rebolando nas discotecas com as amigas.

Ele: – Já você não abriu mão de nada. Não deixou de ver novela, passear no

Fig. 01



Fig. 02



shopping, comprar jóias, conversar ao telefone com as amigas durante horas...

Ela: – Comprar jóias? De onde você tirou essa idéia? A única coisa que comprei em quinze anos de casamento foi um par de brincos.

Ele: – Quinze anos? Pensei que fosse bem menos.

Ela: – A memória dos homens é um caso de policia!

Ele: – Mas conversar com as amigas no telefone...

Ela: – Solidão, meu caro, cansaço... Trabalhar fora, cuidar das crianças e ainda preparar o jantar para o HERÓI que chega a noite... Convenhamos, não chega a ser uma roda-gigante de moções...

Ele: – Você nunca reclamou disso.

Ela: – E você me perguntou alguma vez?

Ele: – Lá vem você de novo... As poucas coisas que eu achava que estavam certas... Isso também era errado!?

Ela: – Evidente, a gente não conversava nunca...

Ele: – Faltou diálogo, é isso? Na hora, ninguém fala nada. Aparece um impasse e as mulheres não reclamam. Depois, dizem que faltou diálogo. As mulheres são de Marte.

Ela: – E vocês são de Saturno!

Silencio...

Ele: – Mas e aí, como vai a vida?

Ela: – Nunca estive tão bem. Livre para pensar, ninguém prá me dizer o que devo fazer...

Ele: – E isso é bom?

Ela: – Pense o que quiser, mas quinze anos de jornada são de enlouquecer qualquer uma.

Ele: – Eu nunca fui autoritário!

Ela: – Também nunca foi compreensivo!

Ele: – Jamais dei a entender que era perfeito. Tenho minhas limitações como qualquer mortal...

Ela: – Limitado e omissos como qualquer mortal.

Ele: – Você nunca foi irônica.

Ela: – Isso a gente aprende também.

Ele: – Eu sempre te apoiei.

Ela: – Lógico. Se não me engano foi no segundo mês de casamento que você lavou a única louça da tua vida. Um apoio inestimável... Sinceramente, eu não sei o que faria sem você!!!... Ou você acha que fazer vinte caipirinhas numa tarde para um bando de marmanjos que assistem ao jogo da Copa do Mundo era realmente o meu grande objetivo na vida?

Ele: – Do que você está falando?

Ela: – Ah, não lembra?

Ele: – Débora, eu detesto futebol.

Ela: – Débora!? Esqueceu meu nome também? Alexandre, você ficou louco?

Ele: – Alexandre? Meu nome é Ronaldo!

Silêncio...

Ele: – De onde está falando?

Ela: – 578 9922

Ele: – Não é o 579 9222?

Ela: – Não.

Ele: – Ah, desculpe, foi engano. Os dois caem na gargalhada.

Ele: – Quer dizer que você faz uma ótima caipirinha, hein?

Ela: – Modéstia a parte... Mas não gosto, prefiro vinho tinto.

Ele: – Mesmo? Vinho é a minha bebida preferida!

Ela: – E detesta futebol?

Ele: – Deus me livre... 22 caras correndo atrás de uma bola... Acho ridículo!

Ela: – Bem, você me dá licença, mas eu vou preparar o jantar.

Ele: – Que pena... O meu já está pronto. Risoto, minha especialidade!

Ela: – Mentira! É o meu prato predileto...

Ele: – Mesmo?!... Bem, a porção dá prá dois, e estou abrindo um Chianti também. Você não gostaria de...

Ela: – Adoraria!

Ele: dá o endereço.

Ela: – Nossa, tão pertinho! São dois quarteirões daqui.

Ele: – Então? É pegar ou largar.

Ela: – Tô passando aí, Ronaldo.

Ele: – Combinado, vizinha.

Disponível em: <http://ceciliacastro.multiply.com/reviews/item/67>

Acesso em: 18/10/2010

O texto acima se constrói a partir do par pergunta-resposta. A trama vai se desenvolvendo (ou se complicando), a partir das respostas dadas às perguntas feitas. O que leva ao equívoco que ocorre entre os personagens é o fato de os dois terem acabado de se separar.

A crônica acima, apesar de se apresentar na forma escrita, é representativa de um gênero oral, o **telefonema**. Dessa forma, vamos poder conhecer mais a respeito dos gêneros orais, uma vez que, em nossas aulas, houve um predomínio dos gêneros textuais escritos.

Assim é



Assim como o telefonema, outros gêneros textuais orais (a conversa, por exemplo) são constituídos pelo par pergunta-resposta ou par adjacente que “é uma seqüência de dois turnos que co-ocorrem e servem para a organização local da conversação”. (Marchuschi, 1986, p. 34). São exemplos desse tipo de par: pergunta-resposta, ordem-execução, convite-aceitação/recusa, cumprimento-cumprimento, xingamento-defesa/revide, acusação-defesa/justificativa, pedido de desculpa-perdão, dentre outros.

Segundo Marcuschi (op. cit), esses pares apresentam as seguintes características: realizam-se em dois turnos; possuem posição adjacente e ordenação com seqüência pré-determinada; compõem-se em duas partes e a produção é sucessiva por diversos falantes. A primeira parte do par, a pergunta, seleciona o falante, determina a sua ação e coloca o ponto relevante para a transição de turno.

Fávero (1996) acrescenta que, se tomado como unidade dialógica mínima, o par pergunta-resposta concorrerá para a organização local da conversação e ainda poderá constituir-se como elemento proponente do tópico conversacional (rever aula 8), pois o ouvinte, a partir da resposta do falante, poderá aceitar ou mudar o tópico sugerido por este, mesmo porque,

após a pergunta (P), pode seguir-se uma lista de atos de fala, que não serão, necessariamente, uma resposta (R). (Levinson, 1983). A partir daí, o tópico poderá ser ou não retomado pelo falante, dependendo da força do tópico sugerido, bem como das estratégias de manutenção deste, utilizadas pelos interlocutores. Essa ligação entre o par P-R e o tópico conversacional coloca o primeiro como um dos elementos constituidores da coerência do texto conversacional, que é monitorada pelos pontos de vista do falante e do ouvinte. É o que ocorre no trecho seguinte. Veja que a pergunta "tá gripada?" e "Faringite?" (Também está com faringite) desencadeiam o tópico discursivo no texto.

Fig. 03

Ele: – Ih, que voz estranha... **tá gripada?**

Ela: – Faringite.

Ele: – Deve ser o sereno. No mínimo tá saindo todas as noites prá badalar.

Ela: – E se estivesse? Algum problema?

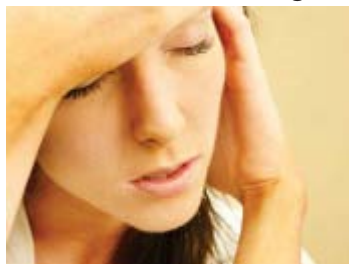
Ele: – Não, imagina! Agora, você é uma mulher livre.

Ela: – E você? Sua voz também está diferente. **Faringite?**

Ele: – Constipado.

Ela: – Constipado? Você nunca usou essa palavra na vida.

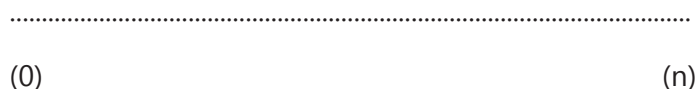
Ele: – A gente aprende.



A interrogação é enunciada com o objetivo de provocar uma resposta. Marcas formais fazem com que a frase interrogativa seja facilmente reconhecível (a entonação e a marca interrogativa – o ponto de interrogação). É extremamente utilizada por qualquer falante da língua, dando um tom interessante à conversação.

A pergunta pode ser estudada, pelo menos, a partir dos aspectos: discursivo ou semântico-pragmático. Nesta aula, vamos enfatizar o segundo aspecto, uma vez que nosso foco é o estudo do significado.

Passeggi (1989) trabalha com os valores pragmáticos da interrogação. Para ele, haverá uma intensidade, maior ou menor, na tentativa de o falante estimular o interlocutor, de forma que este realize uma determinada ação. Dessa forma, dependendo do significado que o ouvinte atribuir à pergunta do falante, aquele fará ou não a ação prevista por este. A partir desse ponto, o autor afirma que existem dois limites: um com intensidade mínima (0), e outro correspondente à intensidade máxima (n). O que visualizaremos a seguir:



Entre esses dois limites, existe um número indeterminado de valores pragmáticos da interrogação e, conseqüentemente, de significados para cada um desses valores. O valor (0) é a intensidade mínima. Na realidade, não é um pedido de informação, pois sua função principal é relançar o discurso do próprio falante, correspondendo ao que ele denomina de pergunta retórica, ou seja, ela não possui um significado, possui apenas uma função textual.

Esse tipo de pergunta não objetiva uma resposta. Em sala de aula, por exemplo, ao explicar um conteúdo novo, o professor geralmente a utiliza como recurso para dar continuidade ao seu discurso, a fim de não torná-lo enfadonho, o que poderia ocorrer, caso esse conteúdo fosse explicado unicamente a partir de assertivas. Ao emitir perguntas, o aluno, mesmo sem respondê-las, sente-se participando do processo interativo. No exemplo 01, abaixo disposto, além de servirem para relançar o discurso do professor, as perguntas retóricas vão induzindo os alunos a chegarem à resposta miúdos e graúdos:

Exemplo 01

L1 bom ... nós já tínhamos discutido sobre isso ... **num já?** a questão da : é: ... dos problemas raciais climáticos nós já tínhamos discutido **isso né?** então como é que a gente vai colocar isso ... em forma de **esquema?** então quais os observadores ingênuos?

L2 miúdos e graúdos.

(DSAHist/UFAL-1994)

É bom lembrar que nem sempre a pergunta retórica é vista pelo ouvinte como tal. Um exemplo disso é quando, muitas vezes, cumprimentamos alguém e perguntamos: "tudo bem?", apenas para que a pessoa perceba que a vimos, e essa pessoa começa a nos contar os últimos acontecimentos de sua vida. Nesse caso, a pergunta foi entendida em seu sentido literal: nosso ouvinte compreendeu que estávamos, realmente, querendo saber como estava a sua vida.

O valor (n), na demonstração dada, constitui a intensidade máxima para que o interlocutor realize uma ação. Esse valor corresponde a um pedido ou a uma ordem. Configurar-se-á como ordem ou pedido, dependendo da hierarquia existente entre os interlocutores. No exemplo 02, exposto a seguir, a professora solicita um calendário aos alunos, por meio de uma pergunta: *alguém tem um calendário aí, só pra eu ver uma coisa?*

Exemplo 02

L1 é dependendo do contexto não é o caso não é o caso de simples ou simplista aqui realmente há uma diferença maior entre o concreto e o abstrato mas nesse caso aqui com exceção do obsoleto num é? há um jogo de significado que vai depender do texto ... vai depender da frase do contexto geral onde a frase está

colocada num é? ... **bom ... ((ruídos)) alguém tem um calendário só pra eu ver uma coisa?**

Quando a professora pergunta: "alguém tem um calendário só para eu ver uma coisa?", na realidade, ela está querendo dizer: "alguém poderia me emprestar um calendário só pra eu ver uma coisa?". Apesar de o enunciado ter características formais de pergunta com a polidez de um pedido é, na realidade, uma ordem, imposta pela hierarquia social existente entre professor e aluno. Por outro lado, se o aluno dirige-se ao professor, dizendo: *A senhora tem um dicionário pra me emprestar?* Teremos, nesse caso, um pedido, pelas razões já descritas acima. Passeggi observa, ainda, que, no caso de um pedido de um subalterno para um superior, teremos mais uma solicitação (intensidade menor) que um pedido, o que é corroborado quando diz:

"O status profissional, familiar, institucional, especificará se trata-se de um pedido ou de uma ordem. Entre interlocutores hierarquicamente iguais, a força da interrogação será normalmente de pedido e de superior para subalterno, de ordem." (Passeggi, 1989, p.2).

A interrogação *típica* está situada numa posição mediana entre (o) e (n) correspondendo, pois, a uma intensidade média. Essa posição que está codificada como (i) é o tipo de pergunta que se caracteriza realmente pelo apelo da informação, no sentido de quem pergunta realmente para saber, ou seja, ela expressa o significado pretendido literalmente, conforme veremos a seguir:

.....
(0)

(i)

(n)

Abaixo, no exemplo 03, se o aluno quisesse responder literalmente à pergunta feita pela professora, poderia responder apenas sim ou não, já que a pergunta é fechada: *vocês lembram da definição do conceito de sinônimo?* O aluno, entretanto, percebe o significado da pergunta, que seria "qual o conceito de sinônimo?" e responde de acordo com esse último significado: *"mesmo sentido"*.

Exemplo 03

L1 atenção atenção olhe a idéia de sinônimos ... alguém quer me definir sinônimo? como é que vocês lembram vocês lembram da definição do conceito de sinônimo?

L4 mesmo sentido

()

L1 ahn? um só falando pra gente o que é? ... o que é sinônimo?

L2 mesmo sentido não?

(DSAHist/UFAL-1994)

Exemplo 04

- L4 são sinônimos
L1 ahn?
350 L2 sinônimos
L1 são sinônimos?
L3 são

(DSAHist/UFAL-1994)

A posição à direita de (i) é uma interrogação com direcionamento de resposta. Nesse tipo de pergunta, a tentativa do falante é mais forte que na pergunta literal (i) e mais fraca que na posição (n). Há sempre um posicionamento da resposta para positivo ou negativo, dependendo do desejo ou da suposição do falante. No exemplo 05, que segue, a professora espera como resposta a palavra *sinônimo* ou a palavra *antônimo*. Nesse tipo de pergunta, o aluno não tem a menor necessidade de raciocinar, pois mesmo que ele não saiba do que o professor está falando, pode simplesmente escolher entre uma das duas alternativas. Além disso, sentir-se-á pressionado a dar uma das respostas sugeridas pelo falante. Esse tipo de pergunta é muito frequente em sala de aula e carrega em si um forte fator persuasivo.

Exemplo 05

- L1 ahn? são o quê?
L4 adjetivos
L1 adjetivo ... são adjetivos () né? ... **são sinônimos ou são antônimos?**
L4 são sinônimos
L1 ahn?
L2 sinônimos
L1 são sinônimos?
L3 são

(DSAHist/UFAL-1994)

A partir desse estudo, vimos que as interrogações se subdividem em **perguntas de pedido de informação** ou **típica**, **pedido de confirmação** ou **confirmativas**, **pedido de esclarecimento**, **com valor de pedido ou ordem** e **retóricas**.



Mãos à obra

- ▶ Tomando por base o texto *Crônica de Amor*, de Luiz Fernando Veríssimo, responda às questões 1, 2 e 3 dispostas a seguir.

1. Classifique as interrogações, apresentadas na crônica estudada, em **típicas**, **confirmativas**, **pedido de esclarecimento**, **retóricas** ou **com valor de pedido** ou **ordem**.

2. Ainda tomando a crônica como referência, escreva, para cada interrogação encontrada (menos para as típicas), o significado real expresso por elas.

3. Faça um estudo quantitativo das interrogações encontradas e explique se existe uma relação entre o tipo mais frequente de interrogação ocorrido no texto e o desenvolvimento do tópico conversacional.



Já sei!

Nesta aula, vimos que, quanto ao aspecto semântico-pragmático, existem cinco tipos de interrogação: **típicas, confirmativas, pedido de esclarecimento, retóricas** ou **com valor de pedido** ou **ordem**. Vimos, também, que as perguntas são muito importantes para o direcionamento do tópico conversacional, além de tornar uma conversação bem mais interessante, tendo em vista que esse par adjacente dá uma dinamicidade a inúmeros textos.



Leitura complementar

URBANO, H. [Et all]. Perguntas e respostas na conversação. In: CASTILHO, Ataliba T. de (org.). **Gramática do português falado**. v.3. Abordagens. Campinas: UNICAMP/FAPESP, 1993.



Referências

LEVINSON, Stephen. **Pragmatics**. Cambridge: Cambridge university Press, 1983.

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

PASSEGGI, Luís A. S. Esboço de uma pragmática da frase interrogativa. In: **Anais do Congresso de Ciência**. Natal: UFRN/PPG, 1989.

Corpus utilizado (coletado pela Profa. Dra. Maria Francisca Oliveira Santos): A organização e a constituição do texto conversacional: o discurso do professorcorpus: discurso de sala de aula - dsahist. Coleta feita em 8/4/94. L1 - Profa. L2, L3, L4 e L5 – alunos. Aula ministrada para o Curso de História. Disciplina - Leitura e Produção de textos. Aula: Busca de idéias relevantes em um texto. Departamento de Letras do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes da Universidade Federal de Alagoas.

Fonte das figuras

Fig. 01 - AppleMark

Fig. 02 - <http://www.psychictarotreadings.biz/images/phonegirl.jpg>

Fig. 03 - <http://imgs.sapo.pt/saude2010/uploads/images/saude-medicina/medicacao-doencas/doencas/faringite.jpg>



Licenciatura em Espanhol

Linguística II

Fabíola Barreto Gonçalves

Pragmática: a teoria do uso
linguístico

Aula

14

Apresentação e Objetivos



Na aula anterior, nós estudamos a semântica e sua importância para os estudos linguísticos. Desse modo, você pôde observar que o texto diz mais do que está escrito. Há conteúdos discursivos que o falante da língua percebe através do que está implícito, pela ironia, por exemplo, ou outros recursos que o ajudam a compreender o que o texto diz. Por isso, fala-se que devemos ler não apenas as linhas de um texto, mas também as entrelinhas. Assim, a semântica observa a relação do signo com o seu objeto e interpreta essas nuances entre o que é realmente dito.

Agora, passaremos ao estudo da pragmática, a qual se detém sobre a relação do signo com os seus interpretantes. É importante deixar claro que tanto a semântica quanto a pragmática depreendem o significado através da linguagem. No entanto, se temos uma cena enunciativa em que alguém diz: "O local vai fechar", semanticamente falando, o significado dessa sentença independe da intenção, do uso particular que será dado no momento em que ela foi proferida; já do ponto de vista pragmático, pode ser um aviso, mas também um convite para ir a outro lugar.

Logo, cabe à pragmática analisar como os interlocutores preenchem a estrutura semântica. Por exemplo, você está lendo um texto e encontra o pronome "ele" em uma frase, normalmente o seu referente será preenchido a partir de informações contextuais. Por outro lado, nós fazemos inferências que vão além do significado das expressões. Se alguém diz: "Eu estou cansada" pode significar que a pessoa quer ir para casa ou que não está aceitando um convite, ou que está informando ao médico sobre algum sintoma, ou mesmo acabando um relacionamento. O fato é que essa sentença só terá o seu significado depreendido observando o que foi dito e as condições de produção dessa fala.

Espera-se que, ao final desta aula, você possa compreender onde essa corrente teórica está inserida em relação aos estudos linguísticos e qual o viés defendido pelos estudiosos pragmáticos.

Mãos à obra

Inicialmente, convidamos você para observar a tira abaixo. Semanticamente falando, estamos diante de uma pergunta. Faça, então, uma análise pragmática e identifique o significado de cada uma das expressões utilizadas, levando em consideração a situação comunicativa.

Fig. 01



1º quadrinho: _____

2º quadrinho: _____

3º quadrinho: _____

Para começar

Iremos estudar, agora, sobre a pragmática. De acordo com o dicionário eletrônico Houaiss, a pragmática é "[...] parte da teoria do uso linguístico que estuda os princípios de cooperação que atuam no relacionamento linguístico entre o falante e o ouvinte". Assim, se alguém pergunta: *you know what time it is?* Isso pode ser interpretado como um pedido de informação, mas também poderia ser um convite para que alguém se retire, ou mesmo alguém criticando a hora em que o outro chegou, etc.

O verdadeiro sentido desse enunciado não está, portanto, nas regras que regem a língua, mas no uso que se faz da linguagem em determinada condição,

ou seja, a intenção desse enunciado só será percebida na prática discursiva, por isso o termo **pragmática**.

Em sentido geral, ela teve origem na Filosofia clássica, e é hoje estudada por autores como: Searle, Grice, Pierce, Austin, Morris entre outros. O primeiro autor a utilizar o termo pragmática (*pragmatics*) foi o americano Charles S. Peirce, em seu artigo *How to make our ideas clear*¹, em 1978. Ele postulava haver uma tríade pragmática, que consistia na relação entre signo, objeto e interpretante. Já o uso moderno do termo está ligado ao filósofo Charles Morris, o qual se interessava por estabelecer uma ciência dos signos, à qual chamou de semiótica. Ao seguir os pressupostos teóricos de Peirce, dividiu a semiótica em três ramos de investigação, a saber: a sintaxe (relação formal entre os signos); a semântica (relação do signo com o objeto) e a pragmática (relação dos signos com os intérpretes).

1 Como tornar claras as nossas ideias.



Assim é

Os estudos pragmáticos estão inseridos no campo da linguística que se detém no uso concreto da linguagem, isto é, a partir da observação dos usuários de uma língua durante a sua prática linguística, atentando, principalmente, para as condições que governam essa prática.

Alguns autores dizem, inclusive, que se trata da "ciência do uso linguístico" (PINTO, 2003, p. 47-48), ou seja, aqueles que estudam por esse viés preocupam-se em explicar a linguagem (língua + fala) e não apenas a língua, como fazia Saussure (1991), por exemplo.

Não estamos afirmando, com isso, que Saussure estava errado, mas apenas que ele fez uma escolha para seu objeto de estudo, decidindo por estudar a língua, que era um sistema coletivo e social e não a fala, a qual, para ele, era individual e apresentava muitas irregularidades, conforme nós já vimos no curso de Linguística I.

Por outro lado, do ponto de vista pragmático, não se deve olhar apenas a língua em detrimento da fala, pois, para essa corrente, a linguagem deve ser analisada observando-se o contexto social, não havendo, portanto, a subtração da fala das pessoas e suas diversas motivações, pois a língua existe para o uso dos falantes, que usam determinada produção social em virtude da situação de fala.

O que acontece na linguística, hoje, é que essa área de estudo está dividida em dois grandes pólos: de um lado, os formalistas, como Saussure e Chomsky (já estudados anteriormente), os quais dão ênfase à forma linguística. Saussure detinha-se sobre a língua enquanto estrutura, sistema, e Chomsky, por sua vez, dá ênfase à competência, levando em conta falante e ouvinte ideais, como se a comunidade linguística fosse homogênea; do outro, o pólo funcionalista, o qual analisa a língua sendo usada em situações reais de comunicação, ou seja, como Chomsky, observa a competência, mas de falante e ouvinte reais, numa perspectiva interacional e funcional. Por esse caminho, trilham as escolas funcionalistas, sociolinguísticas, sociocognitivas, da análise do discurso, entre outras.

O pólo funcionalista, a partir das situações reais de comunicação, tenta estudar as motivações que levam o falante a produzir tal forma linguística, pois, para eles, é a função que define a forma e não o contrário. São essas motivações que os pragmáticos tentam apreender a partir do contexto de uso, pois os falantes têm formas criativas e inovadoras que alteram a linguagem o tempo todo, pois isso ocorre durante o processo de interação.

Exatamente por isso, muitos linguistas tem se dedicado a estudar aquilo que se chamava "exceção" ou licença poética, pois, na verdade, essa manifestação criativa da linguagem é fundamental para a compreensão das estratégias presentes na linguagem em uso, principalmente agora, visto que estamos na era da informática, com seus hipertextos, com mudança nos gêneros textuais e alteração no modo de escrita. Nesse novo contexto, a linguagem tende a ter cada vez mais dinamicidade. Assim, a pragmática dispõe-se a explicar a linguagem em uso e não descartar nenhum elemento que foi considerado não-convencional, pois leva em consideração fatores socioeconômicos, culturais e afetivos, como também o contexto extralinguístico e o modo como os participantes estabelecem essa interação.



Mãos à obra

Agora que você começou a entender o que é pragmática, vamos parar um pouco e analisar as seguintes questões:

a) Por que a linguística hoje está dividida em dois pólos?

b) O que o pólo funcionalista quer dizer com a afirmação de que é "a função que define a forma"? O contrário pode acontecer, isto é, a forma definir a função? Argumente.

A dêixis

Fig. 03



A vaguidão específica

"As mulheres têm uma maneira de falar que eu chamo de vago-específica".

Richard Gehman

- Maria, ponha isso lá fora em qualquer parte.
- Junto com as outras?
- Não ponha junto com as outras, não. Senão pode vir alguém e querer fazer coisa com elas. Ponha no lugar do outro dia.
- Sim senhora. Olha, o homem está aí.
- Aquele de quando choveu?
- Não, o que a senhora foi lá e falou com ele no domingo.
- Que é que você disse a ele?
- Eu disse pra ele continuar.

- Ele já começou?
- Acho que já. Eu disse que podia principiar por onde quisesse.
- É bom?
- Mais ou menos. O outro parece mais capaz.
- Você trouxe tudo pra cima?
- Não senhora, só trouxe as coisas. O resto não trouxe porque a senhora recomendou para deixar até a véspera.
- Mas traga, traga. Na ocasião nós descemos tudo de novo. É melhor, senão atavanca a entrada e ele reclama como na outra noite.
- Está bem, vou ver como.

Fonte: <http://www2.uol.com.br/millor/aberto/textos/005/011.htm>

Acesso em: 05/01/2007

Note que esse texto pode ser compreendido na íntegra por qualquer leitor. Todavia, além das pessoas que estão presentes no discurso – Maria e a sua patroa – as demais não irão recuperar todos os referentes presentes no discurso, tais como: o “isso” que será colocado fora; as “outras” que já estão lá fora; o “lugar do outro dia”, etc. Isso acontece porque, em nosso discurso, geralmente, partilhamos um conhecimento mútuo entre o nosso ouvinte e isso faz com que não precisemos expor todas as informações, pois elas se tornam redundantes. A esse fenômeno chamamos de **dêixis**.

O vocábulo *dêixis* tem sua origem no grego e significa apontar ou indicar. Neste caso, as palavras ou expressões serão utilizadas para apontar um referente em uma situação extralinguística, em determinado contexto situacional. Desse modo, os dêiticos permitem interpretações estritas, as quais serão analisadas e apreendidas pragmaticamente.

Os textos de sequência dialogal predominante (como esse de Millôr Fernandes), os quais são organizados em turnos, geralmente apresentam dêiticos, ou seja, estão repletos de termos de sentido vago, indefinidos para o leitor, mas compreensíveis para os participantes do discurso, pois os referentes

estão ancorados em dados do contexto e no conhecimento partilhado entre os interlocutores.



Mãos à obra

Releia o texto A vaguidão específica, de Millôr Fernandes, para, em seguida, apontar outros dêiticos presentes nele.

Agora que você já compreendeu o que é a dêixis, vamos falar um pouco mais sobre as suas características principais. Apesar de ter um nome estranho, ela faz parte da maioria de nossas enunciações, ou seja, do ato de produzir enunciados que as nossas realizações linguísticas concretizam. Os dêiticos fazem parte desses enunciados, no entanto só são entendidos em função do ato de enunciar. Se você, no caminho para o seu trabalho, encontra, por acaso, o seguinte bilhete:

"A partir de hoje, não trabalho mais aqui!"

Você não irá saber quando foi esse "hoje", nem quem o escreveu e muito menos para onde esse "aqui" está remetendo. Isso ocorre porque os dêiticos apontam para o lugar, o tempo e/ou os participantes de determinada cena enunciativa. Desse modo, as enunciações das línguas naturais estão estritamente ligadas a aspectos do contexto.

Dêixis de pessoa

É na linguagem e por ela que o homem se constitui como sujeito, pois durante o discurso é que ele se posiciona como eu, atuando em oposição ao tu. Para que a linguagem se torne discurso, essas categorias devem ser estabelecidas. No entanto, não são atribuições estanques, pois o eu é a pessoa que fala (*ego*) em um determinado espaço (*hic*), que serve de ponto de referência; e tempo (*nunc*). No momento da enunciação, também pode, em determinado momento, tornar-se o *tu*. Isso ocorre em um diálogo, principalmente, quando há alternância



Fig. 04

de turnos, pois ora um ora outro fala, alternando-se o enunciador (eu) e o enunciatário (tu).

Os termos *ego* (eu), *hic* (aqui) e *nunc* (agora) são termos latinos utilizados por Émile Benveniste, linguista francês, para caracterizar os constituintes das categorias dêiticas em qualquer língua. Em relação à deixis de pessoa, há alguns traços característicos, que são:

1ª e 2ª pessoas	3ª pessoa
São reversíveis na situação de enunciação;	Não é reversível;
São participantes da enunciação;	É elemento da enunciação;
Eu (subjutivo)/ tu (não subjutivo);	-
Pessoas enunciativas;	Não pessoa;
Não têm formas específicas para o masculino e feminino, ou seja, eu e/ou tu pode ser homem ou mulher;	Tem forma específica para o masculino e feminino (ele/ela);
Têm formas distintas para o singular e plural (eu/nós; tu/vós).	Forma o plural a partir do acréscimo do morfema –s.

Fonte: Fiorin (2008).

Fig. 05



De modo geral, são três grupos de morfemas que expressam a pessoa: os pronomes pessoais do caso reto e oblíquo; os pronomes possessivos e as desinências número-pessoais do verbo.

Dizemos que a dêixis é uma questão de pragmática, pois depende do contexto extralinguístico para se apreender o referente. Se você lê o enunciado: “D. Leopoldina é a mãe de D. Pedro II”, a verdade desse enunciado será medida consultando os livros de história, mas se o enunciado for: “Eu sou a mãe de D. Pedro II”, o que deverá ser levado em conta é quem é o falante e, para isso, serão necessários detalhes do contexto, pois o enunciador pode

ser a própria D. Leopoldina, ou uma atriz durante uma peça, ou mesmo uma pessoa em um manicômio. Desse modo, o *eu* não pode ser apontado no próprio texto, mas na cena enunciativa.

Já o possessivo, dependendo do contexto, pode apresentar vários significados. Quando acompanha nome concreto (meu livro), indica posse; com nome de lugar (minha cidade), demonstra o lugar em que nasceu ou se mora; junto a grau de parentesco (meu cunhado), assinala a relação existente e assim por diante.

Quanto aos verbos, há uma desinência que aponta o número e a pessoa, conforme podemos observar na placa ao lado:

Nesse caso, o leitor não precisa ter o sujeito apresentado, pois já depreende, pela desinência do verbo **-o** que se trata da primeira pessoa do singular ("eu"). No entanto, o *eu* só será depreendido dependendo do contexto, pois pode estar na frente de uma loja (tratando-se do lojista), ou mesmo ser o título de uma peça em cartaz ou uma estampa em uma camiseta.



Fig. 06

Dêixis de tempo

Veja, abaixo, um trecho de uma notícia:

"Acostumado a fazer piada das histórias contadas por seus entrevistados, o apresentador Jô Soares chorou com o convidado Eduardo Marafanti, **na semana passada**". [...]

Fonte: <http://www.achanoticias.com.br/noticia.kmf?noticia=8846580>.

Acesso em: 02/11/2010

Deve-se, aqui, considerar a existência de dois tempos: o cronológico (o do calendário) e o linguístico (o dos acontecimentos). Observando o trecho citado anteriormente, o leitor pode pensar que o termo em destaque estabelece relação com o momento em que se lê a notícia (tempo cronológico). No entanto, essa notícia foi veiculada em 31/08/2009. Portanto, o termo em destaque corresponde a uma determinada semana de agosto de 2009. Sendo assim, é o tempo linguístico. Esse referente é considerado pragmático, pois só pode ser considerado em uma situação extralinguística, ou seja, observando-se a data de veiculação da notícia a partir da data apresentada pelo veículo de comunicação.

A mesma coisa acontece com a placa "Volto já" que, estando na porta de uma loja, o leitor nunca terá a ideia de quanto tempo já se passou desde que a placa foi afixada naquele lugar. Desse modo, o tempo presente, o agora, é sempre reinventado, pois cada vez que o enunciador produz o seu enunciado, ele constitui um tempo novo, ainda não vivido.

Além disso, há três momentos que podem ser apresentados a fim de



Fig. 07

determinar o tempo linguístico: o momento da enunciação (ME); o momento da referência (MR), que pode ser o passado, presente e futuro; e o momento do acontecimento (MA), que pode ser igual, anterior ou posterior ao momento de referência. Em outras palavras, o momento de referência é um agora. Em relação a ele, o momento do acontecimento pode ser anterior ou posterior.

Para compreender melhor, observe as sentenças abaixo:

- (1) Há um arco-íris no céu. (MR = ME).
- (2) Neste ano, ministro um curso de Linguística para os alunos do IFRN. (MR é mais longo que ME).
- (3) A Terra é redonda. (MR (= MA) é ilimitado e engloba o ME).
- (4) Neste ano, Dilma Roussef assumiu a presidência da República. (MR é um agora e o ME [assumir] é anterior ao momento em que estou falando).
- (5) Dilma Roussef assumiu a presidência da República em 01 de janeiro de 2011. (O verbo assumir indica concomitância em relação a um MR pretérito, 01/01/2011).
- (6) Depois de passar no posto, irei para casa. (MR futuro é passar no posto, o verbo ir é futuro correlacionado ao MR).

Os advérbios de tempo também exercem um papel importante no estabelecimento do tempo enunciativo (que imprime um momento de referência presente) e enuncivo (organiza-se em torno do momento pretérito ou futuro definido no enunciado).

Anterior		Concomitante	Posterior
enun- ciativo	Há pouco, ontem, há duas semanas/ meses/ anos, no mês/ano passado etc.	Agora, logo, hoje, neste momento, nesta altura.	Daqui a pouco, amanhã, dentro de um dia/mês etc.
enun- civo	Na véspera, no dia/mês anterior, um dia/mês/ ano antes etc.	Então, no mesmo dia/mês/ano etc.	No dia/mês/ ano seguinte, um dia/ ano depois, daí a uma hora/ um dia etc.

Fonte: Fiorin (2008)

Dêixis de espaço

Um lugar pode ser delimitado a partir de outros objetos fixos, quando se diz, por exemplo: "A lanchonete fica a 50 metros após a igreja". Por outro lado, o espaço ou lugar linguístico é definido a partir dos pontos de ancoragem do acontecimento discursivo. Sendo assim, o enunciado seria: "A lanchonete fica a 50 metros daqui", tendo o ego como ponto de ancoragem, ou seja, o *hic* é o lugar do *ego*. Em geral, o espaço é definido por pronomes demonstrativos e certos advérbios de lugar. O pronome demonstrativo pode exercer função fórica ou dêítica, conforme veremos a seguir:

- (1) Este é o conselho que te dou: estude para a prova (catáfora).
- (2) Estude para a prova. Esse é o meu conselho (anáfora).
- (3) Este lápis é meu.
- (4) Esse lugar ao seu lado está ocupado?
- (5) Aquela mulher é minha mãe.

Em (1) e (2) encontramos o referente dos pronomes no próprio discurso. Os referentes são os mesmos (estude para a prova), entretanto, em (1), o referente é mostrado após o pronome "este" (catáfora) e, em (2), o pronome "esse" retoma o referente, que já foi dito antes (anáfora). Já em (3), (4) e (5) temos a dêixis, pois este (3) e esse (4) apontam para o espaço da cena enunciativa, enquanto que (5), para um espaço fora dela. A palavra este, por sua vez, marca o espaço do enunciador, ou seja, próximo do eu; a palavra esse, o do enunciatário, isto é, está próximo do tu, embora, no português moderno, os dois demonstrativos tenham se tornado equivalentes, havendo, mesmo assim, um predomínio da forma "esse".

Há, ainda, alguns advérbios de lugar que também delimitam espaço, como aqui, aí, ali, cá, lá. De modo que *aqui* e *aí* marcam o espaço da cena enunciativa, este marca o espaço do tu e aquele, o do eu; e ali indica o espaço fora da cena enunciativa. *Cá* marca o espaço da enunciação e *lá*, o espaço fora do lugar da cena enunciativa. *Acolá* também indica um espaço fora, que se opõe a lá. (Fiorin, 2008).

Assim, dizemos que os pronomes demonstrativos e os advérbios de lugar são dêíticos porque apontam para um lugar no mundo, fora do contexto linguístico, encaixando-se, portanto, nos estudos da pragmática.

Fig. 08



Fig. 09





Mãos à obra

1. Explique se os advérbios ou locuções adverbiais em *itálico>* pertencem ao sistema enunciativo ou enuncivo. Justifique sua resposta.

a) Alguns meses depois, foi demitido do emprego.

b) No mês passado, visitamos os pólos da EAD.

c) Há três meses, iniciamos mais uma etapa do curso.

d) Daqui a uma semana, estreia o filme ao qual desejo assistir.



Um passo a mais

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas (SP): Pontes, 1989.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo**. São Paulo: Ática, 1996.

Essas duas obras tratam, de maneira mais aprofundada, as categorias de pessoa, espaço e tempo que constituem a discursivização.

Já sei!



O dêitico é qualquer elemento textual cujo referente seja apreendido em um contexto extralinguístico, isto é, seja apontado no mundo, nos elementos que estão em torno do ato da enunciação, fora do contexto linguístico.

Os sistemas dêiticos de tempo (nunc), espaço (hic) e pessoa (ego) têm, como ponto de referência ou centro dêitico, o momento da enunciação: o momento (tempo), o lugar (espaço) e os interactantes (1ª e 2ª pessoas). Desse modo, os referentes dos dêiticos, por estarem fora do texto, só podem ser interpretados caso se conheça a situação extralinguística, ou seja, o referente dos dêiticos varia de acordo com quem fala, quando e onde.

Autoavaliação



Há, no texto de Millôr Fernandes, uma epígrafe que diz: "As mulheres têm uma maneira de falar que eu chamo de vago-específica". (Richard Gehman). Podemos interpretar, com isso, que apenas as mulheres fazem uso de dêiticos? Comente.



Referências

FIORIN, J. L. A linguagem em uso. In: _____.(Org.). **Introdução à linguística**. v.1. São Paulo: Contexto, 2008, p. 165-186.

_____. Pragmática. In: _____.(Org.). **Introdução à linguística**. v.2. São Paulo: Contexto, 2008, p. 161-185.

LEVINSON, S. C. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PINTO, J. P. Pragmática. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v.2. São Paulo: Cortez, 2009, p. 47-68.

WILSON, V. Motivações pragmáticas. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 87-110.

Fonte das figuras

Fig .01 - http://4.bp.blogspot.com/_HzTtGr6DQCI/TGCmxjD_F8I/AAAAAAAAHsg/pHLvgLTDQSo/s400/prensa.jpg

Fig .02 - <http://img413.imageshack.us/img413/6245/lavol.jpg>

Fig .03 - <http://alexrudson.files.wordpress.com/2010/09/patroa-conversa-empregada.jpg>

Fig .05 - http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/a/a8/29-_Imperatriz_rainha_D_Leopoldina.jpg/220px-29-_Imperatriz_rainha_D_Leopoldina.jpg

Fig .06 - <http://eteceterablog.files.wordpress.com/2010/03/volto-ja.png?w=320&h=320>

Fig .07 - <http://tudoglobal.com/melhoridade/files/2009/12/afinal-o-que-e-o-tempo.jpg>

Fig .08 - <http://naturalpatriot.org/wp-content/uploads/2008/04/earth-hands.jpg>

Fig .09 - http://3.bp.blogspot.com/_ThFJE5-ysGo/S_mvt0q4cTI/AAAAAAAAARE/58cfelPvBYA/s1600/voce_esta_aqui.jpg



Licenciatura em Espanhol

Linguística II
Fabíola Barreto Gonçalves

Pragmática: a teoria dos atos de fala

Aula
15

Apresentação e Objetivos



Nós acabamos de conhecer a **pragmática** e as contribuições que esses pressupostos têm trazido para os estudos linguísticos atuais. Através dela é que se apresenta o estudo das relações entre os signos e seus usuários, ao lado do estudo da relação entre os signos (sintaxe) e do estudo das relações entre os signos e o mundo (semântica). Desse modo, o usuário é observado em sua *relação de interlocução* com outro usuário, dentro de uma determinada situação de comunicação.

Nesta aula, trataremos de uma das vertentes da pragmática desenvolvida por pensadores da filosofia analítica (Escola de Oxford), conhecida como a *Teoria dos Atos de Linguagem* ou dos *Atos de Fala*, que tem por base as conferências ministradas pelo filósofo inglês J.L. Austin, postumamente publicadas em 1962.





Para começar

Fig. 01



No período anterior à teoria pragmática, a linguagem era concebida como tendo a finalidade de descrever um estado das coisas. Nesse contexto, as afirmativas deveriam ser verdadeiras ou falsas. No entanto, pensando pragmaticamente, isso não acontece, pois a língua não é só descritiva, é também ação sobre o mundo.

Quando um juiz diz, por exemplo, “Eu declaro o réu culpado”, não importa se isso é verdadeiro ou falso, mas que o juiz tem autoridade para condenar tal pessoa e, a partir desse ato de fala, ele deixa de ser réu e passa a ser culpado, tendo

ou não culpa.

Fig. 02



Por meio desse exemplo, podemos entrelaçar a teoria de Austin, visto que esse teórico começa a mostrar que a língua não é apenas descritiva (**constativa**), pois nós não a usamos unicamente para constatações das coisas do mundo em frases como “A Terra é redonda”, mas há, ainda, outro tipo de afirmação, que ele passa a chamar de **performativa**, a qual consiste em um ato de fala que não é verdadeiro, nem falso, apenas se realiza.

Vejamos a imagem ao lado, a saber, de um rapaz ajoelhado. Quando ele produz seu enunciado, não está descrevendo nada, pois, nesse momento, o que importa é que ato de pedir seja realizado ao se pronunciar a afirmação “(Eu peço que você) me proteja”, não passando pela consideração de ser verdadeiro ou falso, apenas o pedido é feito.

Uma característica importante dos performativos é a condição de enunciação. Para melhor explicar essa condição, voltaremos ao contexto de um tribunal de júri. Se, durante um julgamento, o advogado de acusação declarasse o réu culpado, o performativo seria nulo, mesmo que ele seja realmente culpado, pois o que importa não é que haja o enunciado, mas que esse enunciado seja proferido em circunstâncias adequadas.

Assim, Austin aponta algumas condições para que o performativo obtenha sucesso:

- ▶ As circunstâncias de enunciação:

Em um casamento realizado em uma paróquia, por exemplo, é o padre e não outra pessoa quem pode proferir “Eu vos declaro marido e mulher”, além de haver um momento adequado para a realização desse enunciado, não sendo provavelmente no início da cerimônia, nem em outro lugar, como a sacristia, mas no púlpito, sendo necessário haver, também, testemunhas para que esse evento seja validado;

- ▶ O modo de execução da enunciação:

Se, por acaso, o padre decidir dizer “Eu vos batizo em nome do Pai”, o casamento não será consolidado;

- ▶ A realização integral da enunciação pelos participantes:

Caso os noivos não digam “Aceito”, quando indagados pelo padre, também não haverá casamento, pois um performativo exige outro para ser realizado. Nessa perspectiva, enunciado e contexto têm o mesmo peso para o sucesso de um ato, de forma que um corresponde a uma exigência do outro.

Com isso, Austin desenvolve sua teoria, como veremos a seguir, indo de encontro à teoria da língua como mera descrição da realidade. Para ele, os enunciados também podem implicar uma ação.

Fig. 03



Mãos à obra

1. Para fixar melhor o conteúdo visto até agora, observe as sentenças abaixo e classifique-as em:

(1) Atos constativos ou (2) Atos performativos

- a) Aquele rapaz é careca. ()
- b) Aceito a sua proposta de venda desse imóvel. ()
- c) Prometo nunca mais brigar com você. ()
- d) Minha irmã tem três filhos. ()

Assim é

A partir da segunda metade do século XX, os estudiosos da língua passaram a estar mais atentos às relações entre linguagem, contexto social e o interesse dos locutores na produção discursiva.

Dentre as várias teorias que surgiram a partir disso, trataremos dos pressupostos de Austin, ou seja, a teoria dos **atos de fala**, a qual tem causado maior interesse entre os estudiosos, por considerar a linguagem tanto com um

caráter não apenas informativo, como também para realizar ações.

Fig. 04



Desse modo, ele acredita que as palavras não apenas são utilizadas para designar, mas também permitem realizar ações. Se, em uma assembleia, o presidente diz “Eu declaro aberta a sessão”, ele não está apenas informando o início da reunião, mas já começa os trabalhos que dizem respeito a ela. De modo semelhante, o padre, quando da realização de um casamento, ao dizer “Eu vos declaro marido e mulher”, imediatamente faz com que o casal passe da condição de solteiro para a de casado.

A contribuição de Austin está relacionada à articulação de alguns elementos-chaves: a hegemonia das sentenças afirmativas, da função referencial e do valor de verdade como critério de avaliação da linguagem em relação à realidade. A ideia que havia antes era a de que a linguagem seria um conjunto de afirmações sobre os eventos do mundo real ou possível, de modo a se verificar se as afirmações poderiam ser verdadeiras ou falsas, tomando como base a avaliação, a determinação ou a referência dos enunciados. No entanto, essa dicotomia limitava muito a linguagem e a deixava muito simplista. Assim, filósofos como Austin dedicaram seu tempo a estudar essas questões.

Primeiramente, ele analisou o papel e a natureza das afirmações, descobrindo, assim, os enunciados performativos, que não estavam plenamente dispostos no campo das afirmações, pois não se limitavam a apontar para o mundo e dizer algo sobre ele, mas consistiam em uma ação do sujeito falante no mundo. Desse modo, constatou que a linguagem tem um caráter ativo e não apenas de conhecimento do mundo.

Nesse contexto, a seguir, as sentenças podem ser consideradas performativas:

- ▶ Eu aceito.
- ▶ Declaro o réu culpado.
- ▶ Eu te batizo em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo.
- ▶ Declaro aberta a sessão.
- ▶ Aposto com você que meu time ganha hoje.
- ▶ Peço desculpas.
- ▶ Dou minha palavra.

Podemos observar, então, que as sentenças têm características em comum: são sentenças ativas, cujos verbos estão no tempo presente, modo indicativo, flexionadas em primeira pessoa. Com isso, Austin conseguiu provar, com exemplos típicos, a existência dos performativos, em uma tentativa de apresentar critérios gramaticais e/ou vocabulares que pudessem caracterizá-los formalmente em oposição aos constativos. No entanto, isso não seria tarefa fácil, pois tanto os performativos quanto os constativos são passíveis de avaliação de verdade ou nulidade por ocasião de sua enunciação.

Por essa razão, Austin propõe a divisão dos enunciados em duas categorias como uma classificação artificial e passa, então, a elaborar outro conceito, o qual ele chama de **ato ilocucional**, a partir do qual caracteriza todos os enunciados. Desse modo, ele atribui a todos os enunciados um determinado valor, que é dado a partir do contexto de um discurso, além de um significado que inclui referência, unindo, portanto, os conceitos constativos/ performativos.

Além disso, Austin distingue o ato de linguagem em três níveis que correspondem a três tipos de ação:

- ▶ Ação ou ato **ilocucional**: (o que diz alguma coisa) na medida em que se articulam e se combinam, há uma produção de sons, conforme as regras fonológicas e sintáticas da língua, que é dotada de significado em determinada língua, tendo, assim, um sentido e uma referência Ex.: Você pode me passar o sal?;
- ▶ Ação ou ato **ilocucional**: (o ato pretendido). Dizemos alguma coisa na presença de um ouvinte e essa enunciação já constitui em si própria um ato: prometer, ordenar, agradecer, pedir, por exemplo. Todo ato tem um valor ilocucional (explícito ou que se pode depreender) convencionalmente associado ao seu significado. Esses atos realizam-se imediatamente e especificamente pelo exercício da fala. Se alguém diz: "Você pode me passar o sal?", esse enunciado denota um pedido, não um questionamento. O interlocutor percebe isso, caso contrário, ele apenas responderia afirmativa ou negativamente e continuaria do mesmo jeito, não passaria o sal. Do mesmo modo, se alguém perguntasse: "Você tem horas?" O interlocutor responderia sim ou não, mas não daria a informação solicitada;
- ▶ Ação ou ato **perlocucional**: (o efeito real/ consequência em relação ao que foi dito) corresponde à reação, quando um enunciado atinge um efeito específico no comportamento, na crença, nos sentimentos do ouvinte. São exemplos de atos perlocucionais os enunciados que amedrontam, ridicularizam, insultam, convencem etc. (Ex.: Através do enunciado "Você pode me passar o sal?", o interlocutor, após ouvir o enunciado, estende o sal para aquele que lhe pediu).



Fig. 05

Em relação ao conceito constativo/performativo, o ato ilocucional pode, ainda, ser realizado de forma explícita (através dos performativos) ou de forma implícita (sem o uso do performativo), no entanto, ele sempre pode ser recuperado. Por exemplo:

A Terra é redonda → (Eu assevero que) a Terra é redonda.

A terra é redonda? → (Eu pergunto se) a Terra é redonda.

Saia! → (Eu ordeno que você) saia.

Me proteja... → (Eu peço que você) me proteja.



Fig. 06

No entanto, nem sempre a força ilocucionária poder remeter a determinado performativo, pois a concepção ativa da linguagem não se define por ela mesma, isoladamente, mas está intrinsecamente ligada ao social e ao indivíduo, os quais compõem o ato de fala, ou seja, todo ato de fala está inserido em determinada definição social, pois este não pode ser pensado fora das relações entre os indivíduos.

Por exemplo, ao se dizer isoladamente "Você sabe que horas são?", é possível depreender qual é o significado? É claro que não! Pois tanto pode ser um pedido de informação de uma pessoa que deseja saber da hora como uma repreensão por ter chegado àquela hora ou mesmo um pedido para que a pessoa vá embora, pois já é tarde. A força ilocucional, nesse caso, ficaria ambígua. Contudo, observando-se a entonação, os gestos, as expressões fisionômicas e a situação em que o enunciado foi produzido, é possível detectar a verdadeira força do enunciado produzido.

Além disso, não é toda força ilocucionária que possui um performativo correspondente ou adequado. Quando se faz uso da ironia, por exemplo, no caso de um aluno que chegou atrasado para a aula, o professor não diz "eu te ironizo por chegar atrasado", ele pode dizer: "Você sabe que horas são?"; ou "Boa noite", quando ainda é manhã ou tarde; ou "Chegou cedo para a próxima aula" etc.



Mãos à obra

2. Para melhor compreensão da teoria de Austin, leia as sentenças abaixo e indique a força ilocucional depreendida de cada uma delas:

a) João fuma.

b) João fuma muito?

c) Você fuma muito, João!

d) Oxalá João não fumasse muito.

3. Observe a charge a baixo e indique o que se pede:

Fig. 07



Publicada originalmente em 23/08/2006

a) Ato locucional: _____

b) Ato ilocucional: _____

c) Ato perlocucional: _____

Tratemos, agora, do ponto crucial da teoria austiniana. A partir do entendimento de que há performativos implícitos, o que dizer dos enunciados constativos, pois, se ao dizer que "A Terra é redonda" é uma constatação, verifica-se também que o falante realiza aí um ato ilocucional "(Eu afirmo que) A Terra é redonda". Logo, os enunciados constativos são também performativos, desfazendo, assim, a dicotomia. O constativo seria, então, um performativo "mascarado", por isso Austin pôde afirmar, no final de todo o desenvolvimento de seu pensamento, que todo dizer é um fazer.

Atenção!

John Langshaw Austin

Fig. 08



A teoria austiniana firmou-se na linguística pela via de interpretação de John Searle, em *Speech Acts*, de 1969. Searle contribuiu com a divulgação dos atos de fala quando, de certo modo, retomou o seu programa e organizou sistematicamente aquilo que Austin havia pensado, desenvolvendo uma série de aspectos dessa teoria. Um deles foi a noção de que, ao se emitir um enunciado, realizam-se um ato proposicional e um ato ilocucional. O primeiro corresponde ao conteúdo do que

foi comunicado; o segundo seria o ato que se realiza ao dizer um enunciado, conforme Austin postulava.

Não se deve, entretanto, confundir os dois, pois uma mesma proposição pode dizer respeito a atos ilocucionais diferentes. Observe as frases: (1) Ana come muita salada. (2) Ana come muita salada? (3) Coma muita salada, Ana. (4) Ana, eu exijo que você coma muita salada! Nesse caso, os atos ilocucionais são, respectivamente, afirmação, interrogação, conselho, exigência, por outro lado, o ato proposicional é o mesmo: Ana comer salada.

Fig. 09



Searle desenvolve outros aspectos da teoria austiniana, que não trataremos aqui. O importante é perceber que essa questão dos atos de fala produziu toda uma corrente de estudos importantes tanto para a Pragmática, como também para a Linguística.

Disponível em: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:John_searle2.jpg

John Searle

Mãos à obra



4. Explique a frase "Todo dizer é um fazer", proposta por Austin.

5. Diferencie os atos locucional, ilocucional e perlocucional. Na construção de sua resposta, utilize exemplos.

Já sei!



Nessa aula, vimos como os atos de fala foram constituídos. Para Austin, dizer é sempre fazer. Além do simples fenômeno de se emitir uma fala através de sons bucais, os quais devem ter uma significação clara e permanente, sendo coesos e coerentes, há também uma necessidade para que ocorra a informação, na qual se situe a emissão, que se aceite o emissor, percebendo-lhe a intenção, pelo menos primária. Desse modo, um ato de fala já é capaz de mudar uma situação. Quando o professor diz: "Saia da sala, você está suspenso da próxima aula", o aluno imediatamente passa a sofrer a punição.

Autoavaliação



Observe a fala de uma pessoa ao seu redor, registrando-a em um gravador ou transcrevendo-a. Em seguida, faça uma relação dos atos de fala que são proferidos por ela. Discuta com os colegas se, realmente, todo dizer é um fazer.



Referências

- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. New York, Oxford: University Press, 1965.
- FIORIN, J. L. A linguagem em uso. In: ____ (Org.). **Introdução à linguística**. v.1. São Paulo: Contexto, 2008, p. 165-186.
- LEVINSON, S. C. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- PINTO, J. P. Pragmática. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v.2. São Paulo: Cortez, 2009, p. 47-68.
- WILSON, V. Motivações pragmáticas. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 87-110.

Fonte das Figuras

- Fig. 01** - <http://media.thestar.topscms.com/images/f7/00/4fd80c9145b5bb6cc0f214f38c1a.jpeg>
- Fig. 02** - <http://www.sheridoty.com/images/illustration/PrayerQuilt600.jpg>
- Fig. 03** - <http://www.combinandinho.com.br/wp-content/uploads/2008/06/casamento1.gif>
- Fig. 04** - http://4.bp.blogspot.com/_Rg2vOgLY4e0/TDecMqbw2JI/AAAAAAAAAGK4/vztYdhBUyy4/s1600/speech1.jpg
- Fig. 05** - <http://neorama.files.wordpress.com/2007/01/tokio2.jpg>
- Fig. 06** - <http://www.diburros.com.br/wp-content/uploads/2009/12/galileu-anh-braga-05.jpg>
- Fig. 08** - http://images.suite101.com/921999_com_austinjohn.jpg
- Fig. 09** - http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/69/John_searle2.jpg



Licenciatura em Espanhol

Linguística II

Fabíola Barreto Gonçalves

Pragmática: A implicatura
conversacional

Aula
16

Apresentação e Objetivos



Como vimos na aula anterior, Austin ofereceu uma grande contribuição para os estudos pragmáticos, pois mostrou que *todo dizer é um fazer*. Desse modo, a língua não faz apenas uma referência do mundo, já que os enunciados apresentam a intenção do locutor e, em geral, geram uma resposta no interlocutor.

Passaremos, agora, a conhecer uma das ideias mais importantes da pragmática, que diz respeito às **implicaturas conversacionais**. O filósofo americano Herbert Paul Grice (pronuncie-se Graice), no final da década de 1950, é quem estabelece as primeiras noções dessas implicaturas como também os princípios que regem a comunicação, o que ele denominou de **máximas conversacionais**.

Nosso trabalho consistirá em distinguir os tipos de implicaturas e conhecer essas máximas, observando que contribuições elas podem trazer para a nossa reflexão sobre a língua.





Para começar

Fig. 01



Nessa tira, o personagem, aparentemente, está chateado e querendo ficar sozinho, todavia todo aquele discurso, como ele mesmo confessa, tinha a intenção de produzir outro comportamento no seu interlocutor. Ao observarmos essa atitude, percebemos o quanto a nossa língua está cheia dessas estratégias. Muitas vezes, dizemos algo e esse algo tem um sentido e uma intenção que ultrapassam o que foi dito.

O filósofo Grice, preocupado com o fato de um falante poder transmitir algo além do discurso proferido e, por conseguinte, o ouvinte conseguir entender essa informação extra, tentou, então, encontrar uma forma para descrever e explicar esses efeitos de sentido, os quais estão dispostos no enunciado, mas vão além do que foi dito.

Desse modo, Grice postulou a existência das implicaturas e as classificou como pertencentes a dois grupos: as convencionais, cujo significado é gerado dentro do contexto linguístico, ou seja, ligado literalmente ao significado convencional das palavras; e as *conversacionais*, que estão ligadas ao contexto extralinguístico.

Fig. 02



Ao observar o cartaz ao lado, percebemos que a conjunção "porque" provoca uma relação de sentido entre uma oração e outra, indicando uma explicação, isto é, o cachorro da foto explica que procura um dono de raça por já ter tido um dono, mas que este não cuidou bem dele. Esse entendimento está ligado à implicatura convencional, a qual é depreendida pelas partes que compõem o texto.

Agora, vejamos o cartum abaixo:

Fig. 03



Se fôssemos observar o contexto natural e convencional das palavras, iríamos compreender que o pai da menina começou roubando um beijo assim como o garoto está prestes a fazer. A frase teria, então, um sentido de comparação e encerraria aí o assunto e a intenção da mensagem produzida pelo enunciado. No entanto, como se trata de um cartum, um gênero que tem a finalidade de fazer uma crítica, esse sentido será ampliado e o leitor compreenderá que o pai da menina, por ser deputado, começou roubando um beijo e hoje continua roubando (essa parte não foi, realmente, dita) e, esse sentido só é recuperado e entendido dessa forma por causa de nossa vivência no mundo e do conhecimento compartilhado entre o cartunista e o leitor, constituindo, assim, uma implicatura conversacional, campo de interesse da pragmática devido ao significado estar fora da organização da língua e essa teoria dar uma certa explicação de como é possível querer dizer mais do que foi dito.

Assim é

Como se pode ver, em nossas relações discursivas estão inseridas informações não explícitas, as quais não foram ditas claramente ou mesmo escritas. Entretanto, nosso interlocutor é capaz de apreender essa informação, a partir de um determinado contexto, fazendo uma busca em seu conhecimento de mundo, levando também em consideração o repertório que existe entre os falantes. A isso chamamos inferência.

Por essa razão, dizemos que as informações são explicitadas no texto, apenas em parte, pois nós nunca dizemos tudo em nosso discurso. Quando eu digo que fui a um restaurante, não preciso informar ao meu interlocutor que lá havia mesas, cadeiras, garçom, pratos etc., pois isso já faz parte do conhecimento partilhado. Assim, todos esses detalhes são inferidos.

Além disso, há algumas estratégias cognitivas que permitem ao interlocutor construir novas significações ou, ainda, estabelecer uma ponte

entre as informações do texto dado e as de determinado contexto (um sentido mais amplo).

O locutor, por sua vez, prevê essas inferências, pois tem em mente que seu interlocutor irá preencher as lacunas deixadas por ele no discurso. Desse modo, as inferências são construídas no discurso, numa atividade cognitiva de preencher os vazios deixados pelos falantes, a partir do conhecimento de mundo compartilhado entre eles.

A inferência seria, por assim dizer, um conhecimento não linguístico sobre o mundo, mas que tem extrema importância na compreensão do discurso. Portanto, se não existissem as inferências, o falante teria de produzir muito mais discurso para expressar-se e não haveria ou não poderia fazer uso do conhecimento compartilhado com o seu interlocutor.

Os estudos da linguagem apontam para a existência de vários tipos de inferências. Trabalharemos, aqui, apenas as consideradas inferências pragmáticas, que são: pressuposição e implicatura conversacional.

Pressuposto

A pressuposição é parte integrante de mecanismos lógicos presentes em ações discursivas. De modo que, durante o discurso, há alguns elementos que nos levam a compreender um conteúdo que não está explícito. Quando alguém afirma que “Maria parou de fumar”, consideramos isso como sendo o posto, o que foi verdadeiramente dito. Logo, essa informação traz consigo a ideia de que ela fumava antes, gerando, nesse caso, o pressuposto, que não foi dito explicitamente, mas é inferido pelo ouvinte, desencadeado pela formulação do enunciado.

O que é dito pode ser questionado, mas o pressuposto deve ser verdadeiro, ou assim considerado, caso contrário, não teria necessidade de ser dito. Se, por exemplo, Maria nunca tivesse fumado, não haveria por que dizer que ela parou de fumar. É importante notar que essas pressuposições funcionam no fluxo conversacional, ou seja, já estão na mente como proposições verdadeiras e são ativadas a partir de algumas palavras que surgem durante o discurso.

Tanto a pressuposição quanto as implicaturas dependem, em algum grau, do contexto discursivo. A diferença básica é que a pressuposição está presa ao significado literal da frase. Já as implicaturas dependem do contexto discursivo, embora não dispensem o contexto linguístico, que fornece pistas para elas existirem, em função da violação das máximas, assunto que veremos a seguir.



1. Vamos ver se você entendeu o que é um pressuposto. Observe as sentenças abaixo e identifique-os:

a) Maria chorou durante a formatura.

b) Maria morreu antes da formatura.

c) Minha mulher viajará na segunda-feira.

d)

Fig. 04



Implicaturas conversacionais

Para Grice, quando dois ou mais indivíduos estão interagindo através do diálogo, existem leis implícitas que governam o ato comunicativo. Desse modo, durante a interação, eles fazem uso de um jogo de normas comuns e cooperativas, a fim de que a informação possa ser transmitida e assimilada da forma mais satisfatória possível. Para ele, não é possível que se percam essas regras do jogo, ou que esse ato comunicativo seja totalmente livre, pois acarretaria uma falta de compreensão e cooperação, ferindo as máximas conversacionais estabelecidas pelo jogo da comunicação ao qual elas estão submetidas.

Como exemplo, observe a tirinha abaixo:

Fig. 05



Nesse caso, de acordo com Grice, a personagem fere as regras do jogo e não é cooperativa com o seu interlocutor. O vendedor queria saber se a mãe dela estava. Se ela fosse cooperativa, teria respondido afirmativa ou negativamente. Entretanto, respondeu de modo evasivo e o seu interlocutor foi embora sem a resposta que esperava. Claro que, para o leitor, o texto faz sentido, principalmente quando se percebe que a menina da tira responde à pergunta de forma mais abstrata, não deixando de ser coerente com o seu modo de ser. Com tudo isso, mesmo assim, ela feriu alguns princípios de cooperação da comunicação, conforme veremos a seguir:

1. Máxima da quantidade:

- ▶ Não seja prolixo, sua mensagem deve ser informativa o suficiente para se estabelecer a conversação;
- ▶ Informe apenas o necessário. Você deve informar aquilo que foi pedido e da forma mais completa possível.

Quando alguém passa por você e diz: "Olá, tudo bem?", na verdade, esse falante não está interessado em parar e saber o que está acontecendo com você, ele quer apenas cumprimentá-lo(a), mas se, por acaso, você disser: "Não, estou com uma dor de cabeça, pois passei a noite em claro etc.", você estará ferindo a máxima e causará estranhamento ao seu interlocutor.

2. Máxima da qualidade:

- ▶ Não fale o que julga ser falso ou incerto;
- ▶ Não afirme algo que não possa ser comprovado ou para o qual você não possa fornecer uma evidência adequada.

Observe, na tirinha abaixo, que a personagem fere essa máxima, por isso a maioria das pessoas não confia nas informações fornecidas pela internet, pois não podem ser comprovadas.

Fig. 06



3. Máxima da relevância ou da relação:

- ▶ Informe apenas o que julga importante.

4. Máxima do modo:

- ▶ Seja breve (evite falar o desnecessário);
- ▶ Proceda de modo ordenado;
- ▶ Evite a ambiguidade;
- ▶ Seja claro, evite fazer uso de expressões que obscureçam o significado.

Fig. 07



Observe que, na tirinha acima, a mulher fere algumas máximas: a da quantidade, pois informa mais do que deveria; também a da relevância, pois não se expressou de modo objetivo, fornecendo detalhes que não eram importantes para a vendedora; e, por fim, a do modo, pois acabou deixando a vendedora confusa e sem saber o que oferecer para ela.

Percebe-se, então, que essas máximas especificam o que os participantes devem fazer para estabelecer a comunicação da maneira mais eficiente, racional e cooperativa. Há quem critique essa teoria, achando que ninguém segue essas regras o tempo todo, mas não se pode negar que esses são princípios

norteadores da maioria das conversas. Há, ainda, algumas regras sobre essas máximas, que são:

1. Nenhuma máxima pode ser violada.

Se alguém diz:

(A) Estou com dor de cabeça.

(B) Conheço uma farmácia aqui perto.

Podia-se pensar que ele violou o princípio da cooperação, porém, há uma implicatura que indica que ele está respeitando as regras do diálogo e que, na farmácia, ele poderá encontrar algum remédio que o faça melhorar.

2. Mesmo que alguma máxima seja infringida, deve-se supor que, pelo menos, o princípio de cooperação esteja sendo seguido. Uma máxima pode ser violada para que outra não seja.

Observe o seguinte diálogo:

(A) Que horas são?

(B) O trem já passou.

Esse exemplo mostra que B não foi tão informativo quanto deveria, no entanto, pode estar seguindo a máxima da qualidade e dando uma informação que será mais relevante a quem está perguntando, pois essa pessoa podia estar esperando o trem ou alguém que viria nele, ou ainda não saber mesmo a hora exata. Contudo, pelo fato de o trem já ter passado, tem-se uma ideia aproximada. Assim, a pergunta não deixou de ser respondida.

3. Uma máxima é violada para obter uma implicatura conversacional.

Alguém encontra uma modelo e diz: “Menina, você é gorda, hein?” Pode-se pensar que ele está ferindo a máxima da qualidade, dizendo algo que não é verdadeiro, mas, no caso, ele está fazendo uso da ironia, querendo dizer, ao contrário, que ela é muito magra. E, normalmente, o uso das figuras de linguagem tende a violar as máximas, mesmo que de forma aparente.

Fig. 08



Se voltarmos, agora, à leitura da tirinha da menina que falava sobre a sua mãe, veremos que ela não seguiu a máxima da quantidade, falou mais do que lhe foi pedido; também não seguiu a máxima da relevância, pois não falou o que era importante para o vendedor; de forma semelhante, não seguiu a máxima do modo, pois não conseguiu ser compreendida pelo vendedor, que foi embora. Entretanto, para o leitor, ela gerou a implicatura conversacional de que toda mãe tem muitas facetas.

Por fim, as implicaturas conversacionais devem ser:

a) Calculáveis ou dedutíveis: no caso da pessoa que estava com dor de cabeça e lhe foi sugerida a farmácia, se ela não compreendesse que a farmácia estava aberta, teria remédio por lá e poderia comprá-lo, isso resolveria o seu problema, por sua vez, a implicatura não seria depreendida;

b) Canceláveis: se alguém dissesse que estava com dor de cabeça e o outro respondesse "Meu carro está na oficina", ele poderia entender que não poderia ir a uma farmácia, ou apenas ignoraria o que o outro disse, ou mesmo que, por ter um problema mais importante a resolver, não poderia ajudar seu interlocutor;

c) Não-separáveis: para que elas sejam calculadas, é preciso haver entre os falantes um conhecimento contextual e semântico da expressão, ou seja, eles devem compreender a intenção de determinado enunciado ou trocá-la por um sinônimo. Se a pessoa responde: "Há uma drogaria, uma farmácia aqui perto", trocou a expressão sem alterar o referente ou o conteúdo semântico.

d) Indetermináveis: se alguém pergunta: "O que é bom para dor de cabeça?" e o outro responde: "Arrancar a cabeça", ele está ferindo a máxima da qualidade, porém, pode estar deixando claro que não sabe que medicamento poderia ser tomado, ou ironizando, pois a resposta é óbvia demais. Desse modo, há uma lista aberta de significados que podem ser depreendidos do que foi dito.

e) Não-convencionais: diz respeito à diferença entre as implicaturas convencionais e as conversacionais. Quando a pessoa do exemplo d) sugeriu que se arrancasse a cabeça, não estava falando no sentido literal, convencional, portanto, o sentido será depreendido pela implicatura conversacional.

f) Não veiculada pelo dito: de acordo com Grice (1982), apenas as condições de verdade não determinam a implicatura. Observe o diálogo:

(A): Será que Ana passou no vestibular?

(B): Se passar, passou.



Fig. 09

O enunciado de B é verdadeiro, porque evidentemente é tautológico e se alguém passar realmente passou, mas ele pode estar dizendo, não se pode mais fazer nada a esse respeito. Por outro lado, pode ser falso, pois Ana pode não ter sido aprovada, mas igualmente não se pode fazer nada a respeito.



Atenção!

Há alguns discursos que são construídos violando essas máximas, como, por exemplo, o discurso poético, o qual apresenta muitas ambivalências; o discurso eufêmico ou o irônico, os quais ferem a máxima em detrimento da implicatura.

Ao infringir abertamente uma máxima, o falante pode obrigar o ouvinte a fazer inúmeras inferências até chegar a um conjunto de proposições possíveis, que ele supõe que o falante está comunicando para, então, compreender o princípio cooperativo preservado.



Mãos à obra

1. Defina cada uma das máximas postuladas por Grice dando um exemplo para cada uma delas.

2. Existe diferença entre *o que é dito* e *o que é comunicado*?

3. Por que a ironia e o eufemismo infringem as máximas propostas por Grice? Argumente.

4. É possível, durante um diálogo, ser cooperativo o tempo todo?

5. Você acha que o quesito gênero pode interferir na máxima da quantidade, ou tanto o homem quanto a mulher estão propensos a falar mais do que o que foi solicitado?

Já sei!



Nessa aula, estudamos outro filósofo, H. P. Grice, o qual considerava a linguagem como um instrumento para que o locutor comunicasse ao interlocutor as suas intenções. Assim, o sentido seria depreendido a partir dessas intenções, fato que também está de acordo com o pensamento de Austin.

Para dar conta de sua teoria, Grice prevê um conjunto de regras que devem reger o ato conversacional, o que ele chamou de **máximas conversacionais**, analisando *o que é dito* e *o que é comunicado*. Com isso, ele postula que os discursos são regidos por um princípio cooperativo entre os interlocutores, ou seja, eles têm consciência de que dividem o seu conhecimento enciclopédico (conhecimento de mundo) e cada enunciado tem um objetivo ou uma finalidade.

As máximas conversacionais, por sua vez, são reunidas no intuito de estabelecer o Princípio da Cooperação, cujos integrantes se engajam na conversa e contribuem de acordo com as exigências da troca conversacional. A partir deste princípio, sob as categorias de Quantidade, Qualidade, Relação e Modo, Grice formula as máximas e estabelece as implicaturas conversacionais, essas última geradas quando há violação das regras.

Essas implicaturas constituem um conjunto de raciocínios que o ouvinte faria, para deduzir, concluir ou interpretar o sentido do que o locutor disse. O ouvinte, intuitivamente, procura um sentido para o enunciado que esteja de acordo com as máximas estabelecidas anteriormente, considerando o que a informação literal pode estar dizendo de cooperativo, verdadeiro, relevante para uma determinada situação discursiva. Caso isso não seja possível e ele não encontre um sentido literal, então é preciso encontrar um sentido que responda tais princípios.



Autoavaliação

Registre, por escrito, diálogos que você possa perceber que infringiram as máximas conversacionais e indique por que motivo isso ocorreu, tomando como base os conceitos vistos nessa aula.



Referências

FIORIN, J. L. A linguagem em uso. In: ____ (Org.). **Introdução à linguística**. v.1. São Paulo: Contexto, 2008, p. 165-186.

GRICE, H. P. Lógica e conversação. In: DASCAL, M. (Org.). **Fundamentos Metodológicos da Linguística**. Vol. IV. Campinas, SP: [s.ed.], 1982.

LEVINSON, S. C. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PINTO, J. P. Pragmática. IN: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. v.2. São Paulo: Cortez, 2009, p. 47-68.

WILSON, V. Motivações pragmáticas. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 87-110.

Fonte das Figuras

Fig. 02 - CREATOR: gd-jpeg v1.0 (using IJG JPEG v62), default quality

Fig. 03 - <http://malvados.files.wordpress.com/2010/09/filhadahmer.jpg>

Fig. 06 - http://3.bp.blogspot.com/_xdOB4pb78LM/ScqO6q6siMI/AAAAAAAAAsA/orH3LaXqsiQ/s320/arredondando

Fig. 07 - http://4.bp.blogspot.com/_xdOB4pb78LM/SgnV7MEsjPI/AAAAAAAAAtA/3poFp7e24tk/s320/roupa.jpg

Fig. 08 - AppleMark

Fig. 09 - CREATOR: gd-jpeg v1.0 (using IJG JPEG v62), quality = 65



Licenciatura em Espanhol

Linguística II

Fabiola Barreto Gonçalves

Aquisição de linguagem

Aula

17

Apresentação e Objetivos



Na aula anterior, nós tratamos dos estudos da pragmática, os quais se preocupam com a relação entre os signos e os usuários da língua. De modo que você pôde perceber que há situações extralinguísticas que influenciam na relação e nos enunciados produzidos pelos interactantes do discurso.

O nosso objetivo, agora, é voltarmos para uma questão mais básica: como nós adquirimos a nossa linguagem? De que modo nós nos apropriamos de determinada língua que, posteriormente, será chamada de língua nativa? Em que momento, podemos afirmar que uma pessoa entrou em processo de aquisição da linguagem? Quando podemos afirmar que esse processo terminou? Qual o papel do adulto nesse processo? São questões como essas que discutiremos a seguir.





Para começar

Atualmente, o termo utilizado por linguistas e psicólogos a respeito do processo de iniciação à linguagem é aquisição, pois parece ser uma terminologia mais neutra em comparação com aprendizado, que era utilizado antes, visto que aprender significa adquirir algo que não se tinha antes, indo de encontro ao pensamento de linguistas como Chomsky, os quais afirmam que a linguagem é uma capacidade inata, ou seja, você nasce com ela, não a adquire. Mesmo assim, o termo adotado foi aquisição de linguagem por não haver um mais adequado até então. (LYONS, 2009). E, de certo modo, a maior parte da estrutura de uma língua é realmente adquirida.

Outro fator importante é que todas as crianças que estão em processo normal de aquisição da linguagem, seja em que língua for, começam esse processo mais ou menos na mesma idade, a partir da língua que ouvem à sua volta, sem nenhuma instrução especial e atravessam os mesmos estágios de desenvolvimento linguístico. Além disso, o processo se dá de modo bastante rápido e ocorre independentemente da condição sociocultural ou do nível de inteligência que o falante possui. (LYONS, 2009).

Embora tenhamos dito que as crianças começam a falar mais ou menos na mesma época, não é possível identificar precisamente quando começam a falar, pois o falante passa por estágios e estes se dão de modo gradual e não repentinamente de um para outro estágio. Outro fator que dificulta o estabelecimento do início do processo da produção é a identificação de quais critérios devem ser considerados para admitir esse estágio, isto é, seria o uso de palavras isoladas? Ou mais de uma?

Além disso, a maioria dos estudiosos tem concordado que a compreensão da língua ocorre antes da produção dos enunciados. Portanto, os enunciados espontâneos produzidos pelas crianças não devem ser equiparados com o nível de conhecimento linguístico que ela já adquiriu e continua aprimorando, pois se acredita que o processo produtivo esteja aquém do cognitivo.

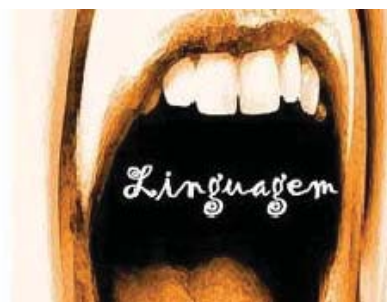


Fig. 01

É claro que se pode estabelecer a ordem geral dos estágios, que seria: choro, arrulho e balbúcio, e mais interessante é notar que isso ocorre independentemente do ambiente linguístico em que essa criança é criada, tanto é que até as crianças surdas passam pelo mesmo processo. Inclusive, durante esse último período, que vai até mais ou menos os 12 primeiros meses de vida, a

criança balbucia sons que nem são inerentes a sua língua.

Lyons (2009, p.189) mostra, ainda, que:

Quanto às distinções segmentais, existe uma sequência razoavelmente bem estabelecida (que confirma parcialmente as predições de Roman Jakobson de quase quarenta anos atrás): por exemplo, para as consoantes, as labiais precedem as dentais/alveolares e velares; as oclusivas precedem as fricativas; as oclusivas orais precedem as nasais.

Do mesmo modo, independente da língua, em geral, as primeiras palavras pronunciadas pela criança não tem grupos consonantais e tendem a ser duplicadas: papai, bebê, etc.

Em relação à produção de enunciados, a criança - mais ou menos dos 9 aos 18 meses - produz sentenças de uma palavra: pede água ou mingau, por exemplo, pronunciando algo que a família entende ser esses termos. Esse período é denominado holofrástico.



Depois disso, vem o período telegráfico, em que ela começa a produzir duas palavras, até evoluir para estágios mais longos, nos quais sua fala começa a se assemelhar a dos adultos. Aos 5 anos, ela já consegue a maioria das distinções fonológicas de sua língua.

Assim é



Hipóteses do processo de aquisição de linguagem

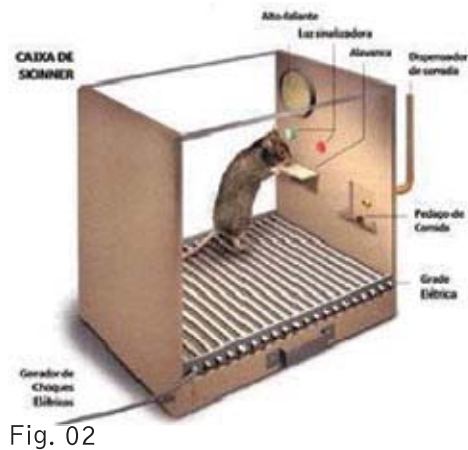
Em relação aos processos ou estágios por que passa a criança, durante a aquisição da linguagem não há muita divergência, no entanto, sobre como o ser humano adquire a linguagem há inúmeras teorias. Desse modo, apresentaremos as principais delas, conforme mostram Cezario e Martelotta (2008) e Santos (2009):

- Behaviorismo¹ : foi nos pressupostos behavioristas que o estruturalismo americano baseou-se, a fim de explicar o fenômeno da linguagem. Essa corrente da psicologia levanta a hipótese de que o

¹-Behaviorismo-(Pronuncia-se birreiviorista). Esse é um vocábulo da língua inglesa (behavior ou behaviour), que significa comportamento.

aprendizado se dá por meio do estímulo-resposta, ou seja, repetição, imitação, prática, aquisição do hábito. Como a criança tinha a capacidade inata de pronunciar e repetir os sons, com o estímulo do meio em que vivia, sua articulação tornar-se-ia um hábito, pois ela associaria os sons com as coisas à sua volta e, por fim, aprenderia a associar a uma coisa que está ausente. Quando a criança diz "aga" e a mãe lhe traz "água", ela tende a associar a sede com esse som e irá sempre repeti-lo para que possa ter a sua sede sanada.

A caixa de Skinner , desenvolvida por Burrhus Frederic Skinner, psicólogo behaviorista americano, possibilita estudar o comportamento animal. Tal mecanismo funciona, basicamente, da seguinte maneira: um rato é colocado em uma caixa fechada que dispõe de uma alavanca e de um fornecedor de alimento. Quando o rato aperta a alavanca, estimulado por condições promovidas pelo experimentador (às vezes eram até choques elétricos), certa quantidade de alimento é disponibilizada para o rato. Com o tempo, ele "aprende" como conseguir o alimento. Com o êxito desse processo, por algum tempo, acreditou-se que essa aprendizagem programada poderia ser utilizada em todos os organismos, inclusive nas escolas. É por isso que foram utilizadas técnicas de repetição, em uma geração de estímulo-resposta-reforço.



Mãos à obra

O filme britânico Laranja Mecânica (no original A Clockwork Orange, de 1971) ilustra bem como funciona a corrente teórica Behaviorista. Assista ao filme e faça uma resenha crítica, estabelecendo uma comparação entre a película e os pressupostos teóricos desse grupo.



Fig. 03

Assim é

- ▶ Inatismo: essa corrente está mais associada ao que acredita Chomsky, a respeito da linguagem: que o ser humano tem uma capacidade inata de aquisição da linguagem. Ela se contrapõe ao behaviorismo, pois este não explica como a criança, mesmo tendo pouco estímulo, pode produzir um enunciado que ela nunca ouviu e aprender a falar tão rapidamente. Assim, a linguagem não seria algo advindo do ambiente e dos estímulos por ela produzidos, pois há uma pobreza de estímulo, visto que, dos 18 aos 24 meses de vida, a criança é exposta a frases truncadas ou incompletas, ou seja, uma fala precária, no entanto, é capaz de dominar um conjunto complexo de regras, que irá constituir a gramática internalizada do falante.



Fig. 04

Para Chomsky, existe uma gramática¹ universal, que funcionaria como uma matriz biológica, pois fazendo uma comparação entre as línguas estudadas, percebe-se que há semelhanças em sua estrutura e funcionamento.

1 - Gramática, aqui, não é um livro de regras gramaticais, mas o conhecimento que temos de uma língua. Uma criança de 5 anos, por exemplo, provavelmente ainda não sabe ler ou escrever, mas domina o conjunto de regras que definem o funcionamento daquela língua, ou seja, tem uma gramática da língua internalizada, com sua estrutura, em geral, organizada.

A maioria das línguas, por exemplo, tem sujeito, possui sentenças afirmativas, negativas e interrogativas, entre outros aspectos.

Assim, os defensores dessa hipótese acreditam que a criança aprende a falar rapidamente e produz enunciados aos quais nunca foi exposta porque já nasceu dotada de um mecanismo que a capacita à aquisição da linguagem, por isso fazem analogias, utilizam figuras de linguagem, produzem frases inéditas, entre outras.

Eles dividem, ainda, o processo de aquisição de linguagem de acordo com as seguintes fases: pré-linguística, não havendo qualquer manifestação da língua, mas apenas balbucios e gestos; acategorial, há sentenças com apenas uma palavra, sem as categorias funcionais que estabelecem ligação entre as palavras (artigo, pronome, conjunção etc.); multivocabular inicial, é a produção de uma sentença curta, ainda sem as categorias funcionais, com palavras não pronunciadas plenamente, como "panta de vovó"; e, por fim, multivocabular tardia.

- ▶ Cognitivismo construtivista: é baseado nos estudos de Jean Piaget (1978; 1990), o qual postula que o aparecimento da linguagem ocorre por volta dos 18 meses da criança. É quando ela começa a se perceber como indivíduo e passa a se diferenciar das outras pessoas. Esse é o estágio cognitivo, posterior ao sensório-motor, no qual a criança passa a interagir com o meio, a armazenar experiências e recuperá-las. A linguagem seria, portanto, um conjunto simbólico de representações, desenvolvido através da relação da criança com o mundo exterior, e não um conhecimento inato.



Fig. 05

Na verdade, a linguagem depende do desenvolvimento da inteligência da criança. Contrapõe-se ao modelo elaborado por Chomsky, pois a aquisição é vista como proveniente da interação ambiente x organismo. Isso se dá por meio de assimilações e acomodações, não para ativar um módulo cerebral destinado à linguagem.

- ▶ Interação social: essa corrente está dentro dos parâmetros de Vygotsky (1996), de modo que se centra na ideia de que linguagem e pensamento desenvolvem-se na interação entre os indivíduos. No entanto, a fala e o pensamento apresentam estágios diferentes, pois não têm a mesma origem genética. As fases de desenvolvimento cognitivo seriam, assim, estabelecidas: pré-verbal - ligada à inteligência prática, a criança apenas balbucia e chora; em seguida, fala e pensamento trabalham juntos e ela fala até mesmo sozinha enquanto brinca (fala egocêntrica); depois, à medida que cresce, a fala vai sendo internalizada, através da troca comunicativa com o adulto. A linguagem seria, então, um passaporte para se viver em sociedade. Sem ela, o ser humano não seria social, nem histórico, nem cultural.

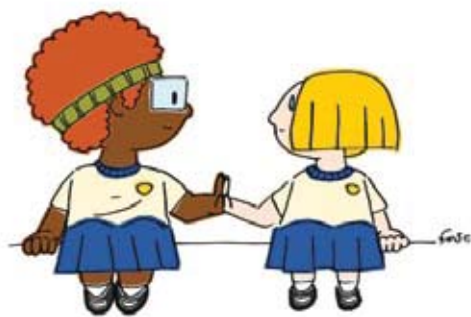


Fig. 06

O interacionismo é contemporâneo dos pressupostos teóricos de Piaget e, por ser um outro modo de tratar do mesmo fenômeno, apresentou algumas críticas ao trabalho deste. As principais mostravam que o cognitivismo deu pouco valor ao papel do social e às pessoas envolvidas no desenvolvimento da criança, pois, principalmente, nos primeiros anos de vida, a criança e seu interlocutor exploram os fenômenos físicos e sociais.

- ▶ A visão sociocognitivista: é a união do social, interacional e cognitiva. De acordo com essa abordagem, o ser humano não é o detentor da faculdade da linguagem. O que ele desenvolveu com exclusividade, em relação às outras espécies, foi a capacidade de transmissão de sua cultura. Assim, a criança começaria o processo de aquisição da linguagem quando começasse a perceber que, por trás desse ato, há uma intenção. Isso ocorre por volta dos 9 meses, quando ela começa a ter a compreensão das intenções do outro. Para que isso ocorra, deve haver uma cena de atenção compartilhada, em que criança e adulto concentram-se em torno de determinado evento comunicativo, gerando na criança uma relação entre o seu pequeno mundo linguístico e o grande mundo perceptual, havendo, assim, uma interação entre a criança, o outro e o objeto. Essa interação irá promover na criança o estabelecimento da relação de sentido entre o ato e a intenção que se tem com ele. Desse modo e com o tempo, ela irá aprender a usar os mesmos instrumentos que as outras pessoas.

Vimos, aqui, algumas teorias defendidas por linguistas a respeito de como se dá esse processo de aquisição de linguagem. Uns apontam para o componente inato do ser humano; outros mostram a relação com o social, o exterior; outros estabelecem o meio termo. Não há, portanto, um consenso, visto que o campo ainda é fértil para pesquisas na área, por isso ainda há muito a ser desvendado.





Atenção!

Existem pesquisas que analisam o funcionamento e desenvolvimento da língua, como a desenvolvida pela Universidade Federal de Campinas, a qual tem apresentado dados interessantes sobre o desenvolvimento da linguagem. Daremos, a seguir, dois exemplos de estágios comuns de desenvolvimento da linguagem da criança, a saber (SANTOS, 2008):



- ▶ Em relação à estrutura silábica, a criança começa a falar a partir de palavras cuja sílaba tem a formação CV (consoante-vogal): papá, mamã etc. Em seguida, há a produção da sílaba V iniciando a palavra: esse, aqui. Próximo aos 2 anos, ela consegue produzir a vogal na sílaba final: papagaio, lua. Na sequência, vêm as sílabas CVC (porco), CVV (papel) e, por último CCV (estrela, plástico).
- ▶ Nas sentenças que envolvem relações causativas, por exemplo, em que há um agente envolvido na ação e implica mudança de estado, a criança tende a fazer construções como: "Amanhã, ele vai terminar de nascer o nenê?" (Assistindo a uma cena da novela em que uma mulher está em trabalho de parto); "Não sei se este balanço vai te cair" (no lugar de vai te derrubar); "Ela não quer me tomar banho" (no lugar de dar banho).



Mãos à obra

1 Analise os pontos divergentes entre:

- a) **Behaviorismo x inatismo**
- b) **Inatismo x cognitivismo**
- c) **Cognitivismo x interacionismo**

Obs: Como sugestão, você pode organizar a sua resposta em um quadro-síntese que ofereça uma visão panorâmica dessas correntes.

Já sei!



Há várias correntes teóricas que analisam como se dá a aquisição da linguagem. Essas correntes não são unânimes em suas descobertas, no entanto, há questões interessantes sendo discutidas. E, ao olharmos o desenvolvimento natural de uma criança, até mesmo os que não são linguistas admiram-se da rapidez com que se adquire a linguagem e de como a criança passa a produzir enunciados, mesmo sem nunca tê-los ouvido.

De qualquer modo, sabemos que, mesmo em meio a inúmeras teorias, a aquisição da linguagem não ocorre de forma aleatória e caótica. Há uma sequência que se dá de modo mais ou menos frequente, fazendo com que possamos ter uma noção não de quando se começa o processo, mas dos passos que serão seguidos pelo indivíduo, nessa aventura que é a linguagem.

Autoavaliação



Toda teoria lançada pressupõe a existência de dados, os quais foram observados pelo pesquisador. Tente observar alguma (s) criança (s) de sua comunidade ou entrevistar os envolvidos no processo de desenvolvimento dela, observando e registrando alguma(s) ação(ões) que possa(m) servir de fundamento para cada uma das teorias estudadas nesta aula. Em sua resposta, entrelace fato(s) registrado(s) com a teoria estudada.





Referências

CEZARIO, M. M.; MARTELOTTA, M. E. Aquisição da linguagem. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). Manual de Linguística. São Paulo: Contexto, 2008, p. 207-216.

LYONS, J. Linguagem e linguística: uma introdução. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

SANTOS, R. A aquisição da linguagem. In: FIORIN, J. L. (Org.). Introdução à linguística. v.1. São Paulo: Contexto, 2008, p. 211-226.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras. v.2. São Paulo: Cortez, 2009, p. 203-232.

Fonte das figuras

Fig.01 - http://3.bp.blogspot.com/_uD9J2dPX_uo/Sw8HPN0F4CI/AAAAAAAAAHw/JM1aN4fUoQs/s1600/01.JPG

Fig.02 - http://webtictac.wikispaces.com/file/view/skinner_box.jpg/143433865/skinner_box.jpg

Fig.03 - http://4.bp.blogspot.com/_5EE1wK9F0qs/TBXR6kam8aI/AAAAAAACAM/RM21CqqmJDg/s1600/Laranja.Mecanica.DVDRIP.Xvid.dublado.jpg

Fig.04 - <http://www.enscer.com.br/material/livros/escola/cap7.php>

Fig.05 - <http://pratica-pedagogica.blogspot.com/2010/06/espelho-espelho-meu.html>

Fig.06 - <http://marcamaria.com/2008/11/20/a-cor-do-coracao/>



Licenciatura em Espanhol

Linguística II

Fabiola Barreto Gonçalves

Aquisição de linguagem:
o processo de aprendizagem
de uma língua estrangeira

Aula
18

Aula 18

Aquisição de linguagem: O processo de aprendizagem de uma língua estrangeira

Apresentação e Objetivos



Na aula anterior, você pôde ver algumas abordagens teóricas acerca do processo de aquisição de linguagem, analisando, principalmente, uma criança em sua condição interna normal (ou seja, aspectos cognitivos, fonéticos, intelectuais, dentre outros que proporcionam uma aprendizagem natural da língua) e sua relação com o ambiente.

Agora, vamos saber o que se tem descoberto sobre a aquisição de uma língua estrangeira, já que estamos no curso de Letras, no processo de aquisição de outra língua, particularmente o Espanhol. Nesse processo, algumas indagações iniciais são necessárias: que aspectos cognitivos estão envolvidos no processo de aquisição da linguagem? Há uma faixa etária definida para se aprender outra língua? Quais as maiores dificuldades para aqueles que se dedicam a falar outro idioma? Essas e outras questões serão abordadas nesta aula.





Para começar

"El proceso de adquisición de la segunda lengua se considera un proceso de aprendizaje de vida ..."

(Anna. I. Escalante)

O interesse acerca da aquisição de uma língua estrangeira começou a se intensificar a partir da década de 1970, pois, com o advento da globalização e a popularização da internet, diminuiu-se a distância, havendo possibilidade de uma maior interação entre os povos.



Fig. 01

Língua materna (L1 ou LM)

Explicar o que é língua materna parece um tanto óbvio para nós, brasileiros, falantes de língua portuguesa. Entretanto, imagine uma criança que nasce aqui no Brasil, filho de japonês com uma alemã. Qual seria a língua materna dessa criança? Em casa, ela se comunica com os pais em suas respectivas línguas e, na comunidade (escola, vizinhos e amigos), usa o português. Essa criança possui três línguas maternas, no caso, o português, o japonês e o alemão, sem importar muito a ordem, nesse caso.

Dessa forma, no sentido estrito da palavra, a caracterização de LM para essa pessoa seria definida por um conjunto de fatores que envolveriam: a língua dos pais, a dos familiares, a da comunidade, a que ele/a aprendeu primeiro, aquela com a qual ele/a se sente mais à vontade, a que é falada no dia a dia, a predominante na sociedade, a que ele/a melhor domina, dentre outros aspectos. (SPINASSÉ, 2006).



Fig. 02

Segunda língua (L2) x língua estrangeira (LE)

Digamos que a criança da qual falamos, brasileira, com pais japonês/alemã, vá morar na Inglaterra. Então, o inglês tornar-se-á a sua segunda língua.

Assim, Segunda Língua (L2) não quer dizer que é exatamente uma língua aprendida pela ordem, vindo depois uma terceira, uma quarta e assim por diante. Segunda é a denominação que se dá àquela língua que não é a materna, adquirida por meio da socialização e necessidade de estabelecer comunicação.

Já a Língua Estrangeira (LE) não estabelece um contato tão intensivo quanto o da L2 e pode não servir necessariamente para a comunicação. Nas escolas brasileiras, por exemplo, em sua maioria, ensina-se o inglês, não para estabelecer comunicação, mas para tomar posse da estrutura e funcionamento da língua, com ênfase na leitura e interpretação de textos.



Fig. 03

O que há em comum entre ambas é que são desenvolvidas por indivíduos que já possuem habilidades em uma língua, conhecendo a gramática universal, tendo desenvolvido aspectos cognitivos e organizado o pensamento sob determinados conceitos de L1. (SPINASSÉ, 2006).

Um cuidado que se deve ter ao ler sobre esse assunto é que alguns escritores não fazem a distinção entre segunda língua e língua estrangeira, tratando-as por uma só terminologia, nesse caso, podendo ser L2 ou LE. Assim, observe esse detalhe quando for estudar e pesquisar sobre o tema em tela.

O processo de aquisição de uma língua deve ser visto como uma assimilação natural, que ocorre de forma intuitiva, subconsciente, a partir do contato do ser com o social. Ao tratarmos aqui do social, estamos levando em consideração a língua que aquele indivíduo adquire, pois o brasileiro aprende o português como língua nativa, assim como o peruano aprende o espanhol e assim por diante.

Desse modo, mesmo que haja um módulo que ative a linguagem, como postula Chomsky, o sujeito desenvolve a linguagem disponível em seu meio, ou seja, é por meio da interação com a família e a comunidade que a criança desenvolve a familiaridade com a fonética, sua estrutura e, com o passar do tempo, internaliza a gramática da língua e passa a falar determinado idioma, atuando nela como sujeito ativo, pois é capaz de produzir enunciados que nunca ouviu ou criar palavras com base em sua noção de estrutura da língua. No entanto, será que o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira ocorre do mesmo modo? É o que veremos a seguir.



Assim é

Já vimos como uma criança adquire a linguagem e que nós, como família e comunidade, somos responsáveis por uma parte desse processo de aquisição.

Atualmente, vocês, alunos cursistas dessa especialização, são falantes ativos da língua portuguesa e dominam sua estrutura e funcionamento. Mas, estando dispostos a aprender uma língua estrangeira, será que você passará, então, pelo mesmo processo quando aprendeu sua língua materna?

Alguns estudiosos da língua acham que sim. É possível se aprender por esse mesmo processo, tanto que acreditam que aquelas pessoas que fazem intercâmbio, por exemplo, residindo um ano ou mais em um país que fala outra língua, ficam imersas em um processo natural de aquisição de linguagem, inclusive obtendo um alto nível de fluência na língua estrangeira (doravante LE) que, em muitos casos, assemelha-se à sua fluência na língua materna (a qual chamaremos LM). Outros acham que apenas crianças abaixo de 10 anos conseguem fluência na língua. Os demais aprendem mais rápido e são capazes de se comunicar com sucesso, mas levam traços de sua LM, sobretudo no sotaque e, às vezes, há dificuldade na escolha da palavra adequada em determinado discurso.



Fig. 04

Apresentaremos, a seguir, algumas hipóteses acerca do processo de aquisição de LE:

- ▶ Existem sequências previsíveis na aquisição de LE. Semelhante à LM (na aula passada, mostramos a sequência silábica para pessoa em situação normal de aquisição de LM), o aprendiz de uma LE aprende certas estruturas da língua passando por estágios. Por sua vez, estruturas mais complexas, por exigirem uma maior capacidade de raciocínio, devem ser aprendidas depois. (HEBERLE, 1997).



Fig. 05

- ▶ Normalmente, o falante de LE comete os mesmos erros de uma criança, nativa daquela língua. É o que chamamos de transferência, pois ele/a comete erros baseado/a nas estruturas e regras da LM. Acredita-se que a transferência está presente em todo o processo de aquisição de LE, pois um aprendiz adulto, inconscientemente, acaba levando consigo o conhecimento de sua LM. E isso é perceptível empiricamente, pois aquilo que um brasileiro produz, fruto da transferência, é diferente do que faz um japonês, por exemplo. No espanhol, um aprendiz brasileiro pode construir uma expressão de singular e plural como: “lo hombre/ los hombres”, em lugar de “el hombre/ los hombres”, ou em um diálogo, alguém pergunta: “Viste la carta sobre la mesa?”, o brasileiro tende a responder: “Vi”, em lugar de “La vi”, pois é assim que ele faria em sua língua nativa.
- ▶ Os estágios iniciais do aprendizado de uma língua estrangeira são marcados pela interlíngua, ou seja, por uma grande quantidade de transferência estrutura da LM para a língua que o falante está aprendendo (CORDER, 1981). Há, ainda, a transferência intralinguística em que um aprendiz faz construções, a partir de regras da língua em estudo. Ele pode, assim, escrever “Does John can sing?” (do/does iniciando frase interrogativa) ou “John writed a book” (acrescentando o sufixo –ed em verbos no passado), fazendo uso das regras da própria língua inglesa; ele escreve do modo como acha correto.
- ▶ O processo de aprendizado envolve tanto habilidades e estratégias cognitivas, quanto o ambiente social. Em relação à cognição, o aprendiz parece passar por estágios graduais de constante reestruturação de representações internalizadas. Já no contexto social, até no ensino de LM, tem-se atualmente dado ênfase ao ensino com base no contexto e não com frases soltas, não inseridas em uma sequência comunicativa. Do mesmo modo, deve ser o ensino de LE, pautado em uma situação de comunicação. Nessa perspectiva, o aprendizado parece fluir mais naturalmente, abrangendo os aspectos social e cognitivo.
- ▶ Saber uma regra de LE não significa que o aprendiz saberá utilizar tal regra no processo comunicativo. Do mesmo modo acontece com o aprendiz de autoescola, por exemplo. Ele treina a baliza e a meia embreagem nas subidas de ladeira, mas isso não garante que saberá fazer isso no cotidiano do trânsito. Assim, no estudo de uma língua, o fato de você aprender uma regra não implica saber quando ou como usá-la. Por isso, é interessante que se treinem algumas regras, mas que também o aprendiz seja exposto aos contextos de uso, para que o aprendizado torne-se realmente internalizado.

- ▶ Há, ainda, diferenças individuais. Nem todos aprendem no mesmo ritmo. Além disso, o aprendizado envolve atitudes, como: a ousadia para arriscar, o desenvolvimento de habilidades padrões de reconhecimento, a capacidade de reconhecer ambiguidades, o desenvolvimento da língua em interações sociocomunicativas, a motivação e a atitude em relação à LE.



Fig. 06

Mãos à obra



Fig. 07

É comum as pessoas adultas se negarem a aprender uma língua estrangeira, dando a desculpa de que "papagaio velho não aprende". Você já ouviu esse ditado? Será que isso é mesmo verdade?

Dê a sua opinião a respeito.

Principais teorias de aquisição de língua estrangeira

Faremos, a seguir, um breve resumo das principais teorias de aquisição de LE (Cf. VENTURI, 2006). Algumas delas já foram vistas na aula anterior, todavia aqui serão abordadas no contexto da língua estrangeira:

- ▶ Psicolinguística Vygostskiana – toma como base a relação entre pensamento e linguagem, de forma que um e outro sofrem modificações ao longo do desenvolvimento. Essa teoria foi abordada na aula anterior e não tratava da aprendizagem de L2 ou LM, no entanto, tem se coadunado com estudos e pesquisas recentes sobre o assunto.
- ▶ Modelo do monitor – desenvolvido pelo americano Stephen Krashen (1981), de cunho inatista (conforme vimos na aula anterior), estabelece cinco princípios básicos, a saber:



Fig. 08

1. Aquisição x aprendizado. Para ele, aquisição diz respeito ao processo que ocorre no subconsciente, cujo funcionamento faz parte da necessidade de comunicação de cada indivíduo; já o aprendizado implica saber as regras e as formas da LE, através de um processo consciente de estudo;
2. Ordem natural: é a hipótese de que a língua é absorvida de modo gradual, obedecendo a certa ordem de dificuldade e, mesmo havendo semelhanças, não ocorre do mesmo modo que na LM;



Fig. 09

3. Insumo: o input (quantidade de informação recebida) deve ser em nível mais elevado que o estágio no qual se encontra o aprendiz de LE;
4. Monitor: sistema responsável pela fluência, julgamentos intuitivos e correções. Assim, o sistema de aprendizagem seria monitorado, de modo a produzir pequenas mudanças, lapidando o que o processo de aprendizagem tenha produzido. Krashen postula que, no processo de escrita, por exemplo, há maior monitoração do que na fala, pois a preocupação com a correção é maior.
5. Filtro afetivo: seria uma barreira imaginária que impediria os aprendizes de adquirir os insumos disponíveis na língua, denominado de afetivo, pois esse filtro pode ser motivado por ansiedade, timidez, autoconfiança, dentre outros aspectos emocionais e atitudes daquele que se dispõe a estudar a LE.

Essas cinco hipóteses dizem respeito aos aprendizes adultos de LE.

- ▶ Teoria dos Universais Linguísticos: tendo como base os postulados de Chomsky, parte do princípio de que existem aspectos linguísticos comuns em todas as línguas, de origem genética e inata. Só assim, o indivíduo seria capaz de ativar o insumo do meio em que vive, desenvolvendo sua LM e, se for o caso, uma LE.
- ▶ Teoria do discurso: de acordo com os pressupostos dessa teoria, é somente na interação comunicativa que se desenvolve a negociação do significado. Assim, seus princípios básicos seriam:
 - a) A sintaxe da LE seria desenvolvida em uma sequência natural, própria da aprendizagem de línguas;
 - b) Há um ajuste entre os falantes de língua nativa e os não nativos a fim de negociarem os significados;
 - c) As estratégias conversacionais utilizadas para a negociação entre os falantes acabam por proporcionar ao aprendiz: apreender as construções às quais ele foi exposto com maior frequência; adquirir "fórmulas" comunicativas, que seriam blocos de palavras não



analisados, mas que ocorrem no ambiente linguístico; construir sentenças provenientes do seu interlocutor e passar a usá-las em seu discurso.

- ▶ Teoria Cognitiva: o aprendizado de uma LE se dá, mediante processos mentais, havendo, constantemente, reestruturação e aspectos linguísticos necessários para que se desenvolva a linguagem.

Ensino de língua estrangeira em sala de aula: dificuldades e desafios

Durante o processo de aprendizagem de uma LE, mediante uma situação de ensino formal, com sala de aula e mediação do professor, são transmitidos alguns conteúdos, tais como: como se dá o funcionamento da gramática de determinada língua, qual a sua estrutura geral, quais as noções de fonética e de fonologia etc. Tudo isso delimitado em um plano didático-pedagógico que consta de: memorização de vocabulário, proposição de exercício de fixação, teste, prova (tanto oral quanto escrita), a fim de que o aluno obtenha o conhecimento necessário para haver progresso na aprendizagem.

Essa aprendizagem, em geral, é medida pelo número de acertos nas questões, em um ambiente de simulação, ou seja, um ambiente artificial para o desenvolvimento da língua, ausente de práticas que tornariam o aprendizado mais natural e espontâneo.

Por conseguinte, temos, em muitos casos, alunos conhecedores da gramática e estrutura da língua, mas que não têm a fluência desejável na LE. É importante, pois, atentarmos para esse aspecto, visto que há inúmeros graduados em Letras, aptos a ensinar determinado idioma, mesmo tendo ainda inúmeras dificuldades no uso dessa língua na interação sociocomunicativa. Isso acontece porque o aluno, em sala de aula, não está motivado a aprender e falar a língua por uma questão de "sobrevivência". Essa dificuldade pode ser vencida de acordo com a personalidade, atitude, motivação e oportunidade.



Atenção!

PIDGIN

Outro tipo de linguagem que se deve conhecer é o Pidgin, um tipo de língua auxiliar criada por pessoas que não têm uma língua em comum. Na história da humanidade, houve acontecimentos que levaram pessoas de povos de línguas diferentes a conviver no mesmo lugar. Desse modo, tornou-se inevitável a necessidade de comunicação entre eles. Assim, há dois tipos de linguagem que isso pode gerar: um povo pode aprender a língua do outro ou palavras das duas línguas (ou mais de uma, caso sejam mais pessoas envolvidas falando outras línguas) se unem e permitem que os dois grupos se comuniquem. O pidgin não é uma língua materna, mas funciona como um ponto de intersecção entre as línguas para que haja interação, atendendo a objetivos simples, sendo aprendido por todos na área.

Alguns pidgins foram criados, por exemplo, na costa da África, a fim de facilitar o comércio entre os africanos, árabes e europeus. O pidgin pode tanto desaparecer (como ocorreu no Hawaí, onde o inglês passou a ser a língua falada), como permanecer por vários séculos (como alguns na África ocidental). O mais interessante é que ele pode, sim, virar língua materna. Isso acontece quando as crianças que nascem em determinada comunidade que fala o pidgin passam a falar essa única linguagem com outras crianças. Assim, elas transformam o pidgin em uma língua de verdade, com gramática e vocabulário sendo expandido. É o que se chama de crioulo. Essas crianças, por sua vez, passam a ser os primeiros falantes nativos. (TRASK, 2008).



Mãos à obra



Agora que você já adquiriu inúmeros conhecimentos, conceitue:

- a) **Língua materna**
- b) **Segunda língua**
- c) **Língua estrangeira**
- d) **Interlíngua**
- e) **Pidgin**

Já sei!



Com esta aula, percebe-se que o aprendizado da LE não se dá do mesmo modo que a LM, embora esta interfira no aprendizado daquela, visto que o aprendiz de uma LE sempre leva consigo a gramática da LM, a qual já está internalizada. Assim, é impossível não estabelecer comparações, realizar trocas de vocabulário, ou mesmo construir estruturas na língua que está aprendendo com base na tradução literal de sua própria língua, o que nem sempre dá certo.

Em relação à frase “papagaio velho não aprende”, o que acontece, na verdade, é que adolescentes e adultos já têm certa maturidade cognitiva, noção de como se dá o funcionamento interno de uma língua e conhecimento de mundo, o que facilita o aprendizado. No entanto, essas pessoas sentem-se mais tímidas ao se expressarem por meio de uma língua que não têm um nível de proficiência adequado. Além disso, quando do processo de aprendizagem da LE, são cobradas para já falarem a língua, enquanto que os mais novos só o fazem quando se sentem preparados, sem serem pressionados.

O importante é perceber que o “papagaio velho” pode até não aprender, mas nós, não sendo papagaios, aprendemos sim, não importando a idade.



Autoavaliação

Observe, durante algum tempo, as suas construções orais e escritas na língua espanhola. Sinta-se livre para fazer o mesmo com os seus colegas de curso. A maioria de vocês está na fase da interlíngua, então, é comum haver construções que misturem a LM e a LE.

Faça, então, um levantamento dessas construções, pois isso pode fazer você entender um pouco os erros comuns de falantes brasileiros no aprendizado de Espanhol e isso pode render, também, um bom trabalho para ser apresentado em eventos futuros.



Referências



CORDER, S. Pit. Error Analysis and Interlanguage. Oxford: Oxford University Press, 1981.

HEBERLE, V. M. Aspectos de teorias de aquisição de uma segunda língua e o ensino de línguas estrangeiras. Revista de Divulgação Cultural. Blumenau (SC): FURB/ UFSC, n. 61, jan/abr, 1997. Disponível em: http://www.nusppl.cce.ufsc.br/teoricos_teorias_de_aquisicao.htm. Acesso em: 20/11/2010.

KRASHEN, S. D. Second Language Acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon Press, 1981.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. In: Revista Contingentia. v.1. Porto Alegre (RS): Novembro/2006, p. 1-10. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/viewFile/3837/2144> Acesso em: 21/11/2010.

TRASK, R. L. Dicionário de Linguagem e Linguística. São Paulo: Contexto, 2008.

VENTURI, M. A. Aquisição de língua estrangeira numa perspectiva de estudos aplicados. In: DEL RÉ, A. (Org.). Aquisição de linguagem: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.

Fonte das figuras

Fig.01 - <http://guiadoocio.com/literatura/um-livraria-para-desbravar-os-idiomas/attachment/um-livraria-para-desbravar-os-idiomas>

Fig.02 - http://www.recursosdeemprego.com/wp-content/uploads/aprender_idiomas.jpg

Fig.03 - <http://www.jf-agualva.pt/webcatalog/2009/mundo.jpg>

Fig.04 - <http://www.intercambioaz.com.br/blogp=109>

Fig.05 - http://www.carnetderoute.blogspot.com/2008_08_01_archive.html

Fig.06 - <http://www.defensiva.com.br/cap5.htm>

Fig.07 - <http://www.travelcostaricaonline.com/learn-spanish-in-costa-rica.html>

Fig.08 - <http://letrasquartosemestre.blogspot.com/>

Fig.09 - <http://henryross.com.br/blogtaglinguas>



Licenciatura em Espanhol

Linguística II
Fabíola Barreto Gonçalves

Língua e Ensino

Aula
19

Apresentação e Objetivos



Já vimos como se dá o processo de aquisição de linguagem, as teorias que tentam explicar esse fenômeno particularmente humano. Além disso, pudemos perceber que há semelhanças e diferenças em relação ao aprendizado de uma língua estrangeira.

Agora, vamos estudar alguns conceitos sobre língua e ensino. Quando falamos de conceitos, queremos dizer que esse trabalho não só dependerá da teoria e de seu arcabouço teórico, como também de seu modo de definir o objeto de estudo. Assim, analisaremos algumas das principais teorias que abordam a linguagem.





Para começar

Poetas niversitário,
Poetas de Cademia,
De rico vocabularo
Cheio de mitologia;
Se a gente canta o que pensa,
Eu quero pedir licença,
Pois mesmo sem português
Neste livrinho apresento
O prazê e o sofrimento
De um poeta camponês.

Fig. 01



(Patativa do Assaré)

http://www.releituras.com/patativa_poetclassicos.asp

Um dos objetivos do ensino de línguas em sala de aula é mostrar aos alunos como funciona a sua estrutura, independente de ser língua materna ou não. No entanto, tarefa mais importante é ajudar no desenvolvimento da capacidade de comunicação, que envolve os processos de comunicação formal (ler e escrever), como também as relações de interação (falar e ouvir), pois o texto não tem apenas relações de sintaxe e é composto de classes gramaticais, mas, sobretudo, é o resultado de uma operação discursiva, que tem a intenção de construir um sentido, através da conexão entre vários elementos ativados nos eventos interativos.

Às vezes, na rotina escolar, o ensino de Língua Portuguesa acaba não exercendo a função que lhe compete e, alguns professores preocupam-se muito mais com os conceitos e a metalinguagem da Gramática Tradicional (GT), que já estão prontos nos livros didáticos, do que propriamente com os objetivos da expressão oral e escrita, tornando, muitas vezes, as aulas cansativas e sem coerência para a maioria dos alunos, o que desanima, inclusive, professores.

Sem falar que supervalorizam a norma culta da língua, deixando de criar um espaço democrático em que fosse possível observar a língua em suas múltiplas variedades linguísticas. Desse modo, poetas como Patativa de Assaré deixarão de entrar em muitas salas de aula.



Os estudos linguísticos têm tentado, ao longo dos anos, trazer uma contribuição para a sociedade, no sentido de democratizar o conhecimento, fazendo com que as pesquisas das academias estejam mais próximas à comunidade, à sala de aula, envolvidas nas questões de Ensino Fundamental e Médio, principalmente no que diz respeito ao ensino de língua materna e estrangeira. Uma questão importante que eles têm levantado é: para que os alunos aprendem o que aprendem em sala de aula?

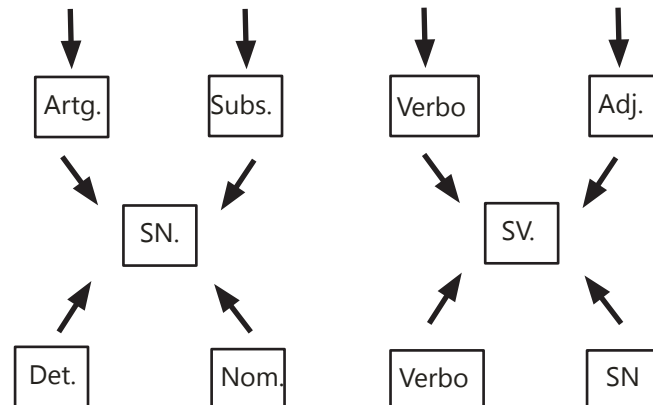
Para responder a essa questão, muitos tomaram rumos diversos, elegendo uma perspectiva de abordagem, aderindo a determinadas práticas e metodologias, munindo-se de um aparato teórico específico e de um objeto relativamente definido.

Assim, faremos um levantamento sócio-histórico do que se concebe como língua e que implicações essa perspectiva trouxe para o ensino nas escolas. (Cf. OLIVEIRA; WILSON, 2008).

Formalismo

Muitos linguistas, a fim de analisar a língua e sua prática de ensino, adotaram o viés formalista, ou seja, optaram por tratar a língua de modo abstrato, considerando-a de modo abstrato e objeto único de investigação. Sob esse enfoque, enquanto sistema, a língua seria capaz de encerrar e veicular sentidos por si mesma, isto é, seria possível, assim, a partir dela, a expressão do pensamento. Os formalistas (entenda como estruturalismo saussuriano e o gerativismo chomskiano) observavam a própria estrutura linguística, não se detendo nas interferências comunicativas que se inserem na produção e recepção dos eventos linguísticos.

Os meninos são levados.



Foram os estudos formalistas que constituíram o ensino tradicional, inserindo na prática educativa as noções de “certo” e “errado”, incluindo o estudo dos aspectos gramaticais, no nível da palavra, do sintagma ou da oração, privilegiando as formas de prestígio, as quais têm sua produção mais monitorada. Em relação à interpretação textual, eles se detêm a identificar o “verdadeiro” sentido, ou seja, o que o autor quis dizer com determinado enunciado. Até os dias atuais, ainda temos muitos professores – principalmente de língua materna – adotando em suas aulas o estudo tradicional do ensino da gramática.



Leitura complementar

Sempre que estiver lendo alguma teoria que trate da gramática, procure observar que sentido está sendo utilizado para a palavra. Nesse sentido, a escritora e professora Irandé Antunes, no segundo capítulo de seu livro *Muito além da gramática* (2007), elencou os tipos de gramática existentes, a saber:

Fig. 02



1. Conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua. Essas regras abarcam todo o funcionamento de uma língua e nada na língua, em nenhuma língua, está fora dela. Seria equivalente ao que Chomsky chama de gramática universal;

2. Conjunto de normas que regulam o uso da norma culta. Restringe-se a tratar do dos usos da língua prestigiada socialmente, apontando o que é certo e errado sob essa ótica;

3. Uma perspectiva de estudo dos fatos da linguagem. A escolha de uma perspectiva de estudo da língua: Gramática gerativa, gramática funcionalista, gramática tradicional etc.;

4. Uma disciplina de estudo. Corresponde às famosas aulas de gramática que geralmente temos na escola;

5. Um compêndio descritivo-normativo sobre a língua. É aquele livro que conhecemos por gramática, o qual apresenta as regras de funcionamento de uma língua, em geral, com uma perspectiva mais descritiva e com abordagem da forma linguística de mais prestígio.

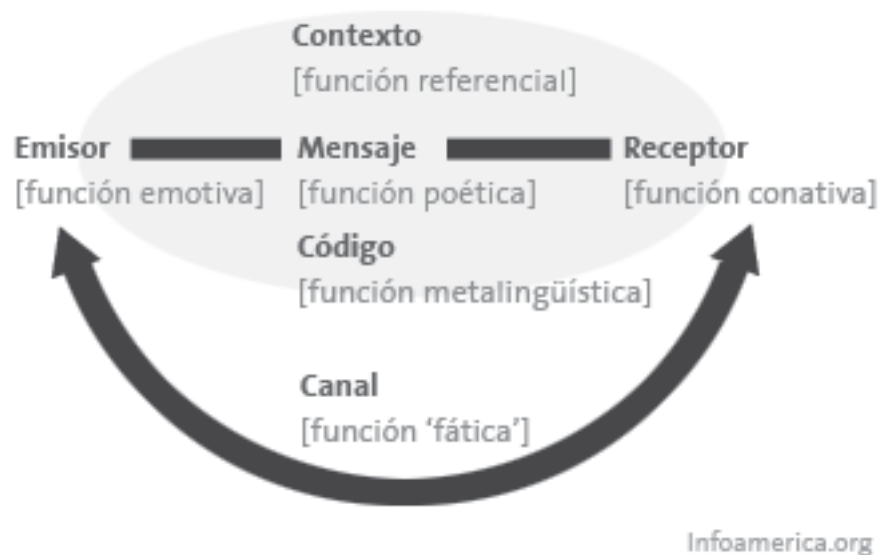
Funcionalismo

Outro modo de observar a língua, que despontou no fim da década de 1970, a partir de trabalhos como os do Círculo de Praga, foi o estudo sob a perspectiva funcionalista, o qual trata a linguagem como meio de comunicação

e expressão, analisando não só a língua como estrutura, mas também a relação da linguagem com o mundo. O funcionalismo trouxe, assim, uma grande contribuição para o estudo da linguística, visto que proporcionou uma nova maneira de observar a língua, com novos postulados, metodologia, aparato teórico, incorporando os fatores extralinguísticos à análise. E, dessa nova maneira de olhar a língua, surgiu, por exemplo, as funções de linguagem de Jakobson, as quais já estudamos no semestre anterior.

Fig. 03

MODELO DE JAKOBSON SOBRE LOS FACTORES DE LA COMUNICACIÓN Y LAS FUNCIONES DEL LENGUAJE



Funcionalismo + Pragmática

Nesse arcabouço teórico, podemos encontrar a Sociolinguística, o Funcionalismo norte-americano, a Linguística Cognitiva, a Linguística Textual, dentre outros.

Durante muito tempo, o funcionalismo passou a ser estudado apenas no que dizia respeito às funções de Jakobson. Todavia, esse suporte teórico, sobretudo o de vertente norte-americana, apresenta muitos outros pressupostos, tais como:

a) A visão de que a língua é uma atividade sociocomunicativa;

b) A estrutura linguística serve para as funções cognitivas e comunicativas, de modo que ela não é arbitrária, mas motivada, de forma que mudanças e variação estão sempre presentes;

c) O significado é dependente do contexto e as regras gramaticais, por sua vez, permitem flexibilidades;

d) A gramática é uma categoria emergente, ou seja, está sujeita às pressões de uso, vivendo em constante adaptação. (GIVÓN, 1995).



Mãos à obra

Um exemplo de um estudo de perspectiva funcionalista é o que foi feito acerca do item gramatical TUDO, o qual veremos em seguida, através de um exercício por meio do qual você poderá fazer sua análise (Cf. GONÇALVES, 2010):

1. O pronome TUDO é visto nas gramáticas normativas como pronome indefinido. Observe a figura abaixo e indique:

Fig. 04



a) se é possível identificar a que elementos o TUDO faz referência.

b) em caso positivo, indique o que levou você a identificar os referentes.

2. A nossa língua permite o uso de várias estratégias para uma melhor elaboração do discurso, a fim de sermos compreendidos pelo nosso ouvinte. Mostramos, abaixo, exemplos de algumas dessas estratégias.

A.Dêitico – o item tem seu sentido negociado entre os falantes, apresentando um referente extralinguístico.

B.Inferidor - o item ocorre encerrando uma lista de elementos e considera que o interlocutor irá compreender as ações inseridas no processo que descreve.

C.Fórico – o item aponta para um referente anteposto (anafórico) ou posposto (catafórico) a ele.

D.Indefinido – o item exprime uma noção vaga, imprecisa, de seu referente.

Agora que você compreendeu essas outras funções, tente identificar, nos exemplos a seguir, com qual dessas estratégias o pronome TUDO foi utilizado.

(1) [...] porque não é o sacrifício que Deus quer para que você seja bom ... eu acho que Deus quer que você realmente busque ... busque nele **TUDO** aquilo que você precisa [...]

(2) Coloque os legumes ralados na panela com a cebola e o alho dourado, ponho o arroz e água até cobrir **TUDO**.

(3) [...] com os pés no chão comi **TUDO** que tinha direito ... doces ... bolos ... salgados ... tangerinas ... sucos ... leite ... muito leite ... eu tomei muito leite e ... quando eu terminei esse café eu acho que faltava uns dez minutos pra pegar o ônibus [...]

(4) Rose... de **TUDO** isso que a gente gravou... né... eu só... não entendi uma coisa... aí eu queria que você me explicasse bem direitinho...

(5) [...] reuniu a família todinha e foi todo mundo pra essa fazenda ... se agruparam todo mundo né ... arrumaram as malas e TUDO ... e foi todo mundo pra fazenda ... chegando lá ... a fazenda tava ... a casa tava muito suja e **TUDO** ... e foi todo mundo arrumar a casa né ... limpar e **TUDO** mais pra ... se alojarem ... no dia seguinte ... tomaram café ... foram brincar lá [...]

Sociolinguística variacionista

Fig. 05



A Sociolinguística Variacionista tem trazido também importantes contribuições para o ensino de línguas. Assim, quando na aula de português tem-se espaço para discussão a respeito de gírias, jargões, marcas de oralidade, dialetos regionais, está se assumindo uma forma específica de estudo funcional da linguagem.

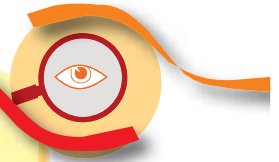
Uma das abordagens dessa vertente variacionista tem, inclusive, superado o tratamento estigmatizado de alguns usos linguísticos, pois parte do princípio de que todo e qualquer fenômeno linguístico é legítimo e teve uma motivação justificada nas estratégias dos falantes em busca de interação social.

Sob esse enfoque, a chamada norma "cultura" ou língua "padrão" passa a ser apenas mais uma variante de uso, dentre tantas outras que estão presentes na comunidade linguística e que foi considerada o exemplo do "bom" uso da língua por questões de *status* social daqueles que a detêm.

Em relação ao ensino, a sociolinguística contribuiu com a mudança de enfoque na sala de aula. Desse modo, muitos professores começaram seu trabalho considerando os usos linguísticos de seus alunos, incorporando e valorizando esses usos como forma genuína de expressão da língua, deixando de impor o "errado" e o "certo", ou a supervalorização de um registro mais monitorado, como é o do registro padrão escrito. E mais importante ainda é a percepção de que a língua não é homogênea, nem uniforme.

Quanto à Linguística Textual, são abordados os conceitos de coesão, coerência, intertextualidade, fatores de referência, que devem estar sendo vistos na disciplina de Língua Portuguesa, através das obras de autores como Ingeldore Koch e Luís Antonio Marcuschi que orientam essa perspectiva.

Atenção!



Marcos Bagno, em sua obra *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística* (2007), mostra que há alguns equívocos em relação aos estudos da linguagem, um deles diz respeito à norma-padrão

Para ele, a norma-padrão não faz parte da língua, pois não é uma variedade linguística que pode ser observada empiricamente, no uso dos falantes em uma comunidade. Ninguém fala essa língua, nem as pessoas altamente escolarizadas em situações de interação extremamente formais.



Fig. 06

Assim, Bagno propõe que “o português são três”. De forma que se deveriam adotar os seguintes termos: variedades prestigiadas (em vez de norma culta) e as variedades estigmatizadas (em lugar de norma popular ou vernáculo¹). A norma culta seria um conjunto de variedades linguísticas empregado pelos falantes urbanos, de maior *status* social, mais escolarizados, mas que apresenta usos que não são aceitos pela norma-padrão.

Essas variedades estão ligadas ao monitoramento estilístico, que seria uma escala contínua de registro linguístico. Desse modo, você pode ter a língua em seu registro oral mais ou menos monitorado (uma conversa no bar não tem o mesmo monitoramento que uma pessoa em uma entrevista para um canal de televisão, por exemplo), tanto quanto no registro escrito (havendo diferença entre um bate-papo na *internet* e uma redação de vestibular).

1. Vernáculo: o estilo de língua falado em que o falante monitora o mínimo possível sua produção verbal.



Já sei!

Há inúmeras teorias linguísticas que influenciam no ensino de língua materna. Assim, o modo como o professor conduz a sua aula dependerá de como ele enxerga o funcionamento da língua, em qual (is) teoria(s) ele/a está calcado(a), que conteúdos irá discutir com os alunos, como se dará o ensino da gramática da língua, se haverá espaço para as variedades estigmatizadas, qual o parâmetro de interpretação textual a ser identificado.

É importante, então, observar o avanço sócio-histórico dos estudos linguísticos, a fim de que nós, enquanto educadores, possamos estar atentos às novas concepções e abordagens teóricas, pois o professor deve ser, antes de tudo, um pesquisador, visto que a língua muda, não apresentando um uso linguístico homogêneo, nem falante algum que conheça e use apenas uma variedade linguística. Portanto, estejamos preocupados em analisar a língua em todas as suas interfaces e não em transmitir uma ideologia linguística.



Autoavaliação

Para fundamentar o que foi discutido nesta aula, escolha um livro didático que você achar melhor e analise-o de acordo com os seguintes critérios:

1. Como se dá o trabalho com o texto. O livro apresenta questões de interpretação ou apenas de conteúdo gramatical?

2. Em relação aos conteúdos gramaticais, veja se esse livro traz:

a) Apenas exemplos do registro escrito;

b) Há um misto de registros orais e escritos, com ênfase em um deles.

c) Que conteúdo gramatical ele valoriza? Há exercícios no nível da palavra, trabalhando a ortografia, por exemplo? Ou de nível oracional? Há, também, enfoque nos aspectos de construção textual?



ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

FURTADO DA CUNHA, M. A. (Org.) **Corpus Discurso & Gramática**: a língua falada e escrita na cidade do Natal. Natal: EDUFRRN, 1998.

GIVÓN, T. **Functionalism and grammar**. John Benjamins: Amsterdam/Philadelphia: 1995.

GONÇALVES, F. B. **“Tudo” em Natal**: definitude, implicaturas e contribuições para o ensino de língua materna. Natal: UFRN, 2010. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem).

OLIVEIRA, M. R. de; WILSON, V. **Linguística e ensino**. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). Manual de Linguística. São Paulo: Contexto, 2008, p. 235-242.

http://www.releituras.com/patativa_poetclassicos.asp

Fonte das Figuras

Fig. 01 - http://2.bp.blogspot.com/_NBv71STyCZ0/Se_kQGD8WHI/AAAAAAAAAEk/QSV752QbR5Y/s1600-h/art3842img1.jpg

Fig. 02 - www.siciliano.com.br

Fig. 03 - <http://www.infoamerica.org/teoria/jacobson1.htm>.

Fig. 04 - <http://www.portuguelandia.com.br/comemorativas/feliztudo.asp>.

Fig. 05 - <http://blog.educacional.com.br/glaucegram/2010/02/19/variacoes-linguisticas-teoria/>

Fig. 06 - www.siciliano.com.br



Licenciatura em Espanhol

Linguística II

Fabíola Barreto Gonçalves

Linguística aplicada: um caminho
para a pesquisa no ensino a distância

Aula

20

Aula 20

Linguística Aplicada: um caminho para a pesquisa no ensino a distância

Apresentação e Objetivos



Na aula anterior, discutimos como a língua tem sido abordada nas salas de aula. Nos últimos tempos, com a valorização do ensino na modalidade de distância, muitos dos conceitos foram ampliados. Nessa perspectiva, não só o professor é a fonte de conhecimento para o aluno. Atualmente, dá-se ênfase ao tipo de ensino cujo foco é o aluno, visto que ele tem as ferramentas necessárias para fazer suas escolhas e aprender a partir delas.

Nesta aula, vamos adentrar ao campo da Linguística Aplicada (LA) que, apesar de ter o nome "Linguística", não é uma subárea dela. No entanto, como professores que somos ou seremos, a LA, dentre outras atribuições, tem pesquisado o que acontece em sala de aula, trazendo inúmeras colaborações para o ensino de língua materna e estrangeira, assunto que, particularmente, é importante para este curso.





Para começar

Como área de investigação, a Linguística Aplicada surgiu provavelmente entre as décadas de 1940-50. Seu principal foco é analisar os problemas do mundo real em que a linguagem está envolvida como ponto central. Os estudos da LA se voltariam, por conseguinte, para a solução desses problemas.

E por que não se consideram os estudos da LA como pertencentes ao campo da Linguística? A resposta é simples: porque, para encontrar a solução para os problemas que investiga, ela faz uso de conhecimentos presentes nas mais diversas áreas: linguística, psicologia, sociologia, antropologia, biologia etc., estabelecendo a articulação entre esses múltiplos domínios do conhecimento, como se fosse um campo aberto em que esses saberes dialogam entre si, na busca de explicações para o que ocorre na linguagem.



Atenção!

A LA já é uma área de conhecimento consolidada, tanto que ela já conta com:

- ▶ Associação de porte nacional, a ALAB, Cursos de Pós-Graduação "strictu-sensu" em LA;
- ▶ Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, a cada três anos - o último deles, em 2004, contou com cerca de 600 inscritos;
- ▶ InPLA -Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada, encontro anual realizado pelo LAEL/PUC-SP.

Fig. 01



Em relação a periódicos relativos a essa área, tem-se:

- ▶ Revista Brasileira de Linguística Aplicada (ALAB);
- ▶ Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP);
- ▶ D.E.L.T.A. (PUCSP);

- ▶ Linguagem e Ensino (UCPel);
- ▶ The ESpecialist (PUCSP);
- ▶ Horizontes em Linguística Aplicada (UnB);
- ▶ Intercâmbio (PUCSP);
- ▶ Contexturas (APLIESP), entre os mais destacados.

Com relação aos Grupos de Trabalho (GT), há os que integram os GTs da ANPOLL, entre os quais consta um de Linguística Aplicada, atualmente subdividido em três subgrupos: Ensino-Aprendizagem de Línguas, Teoria de Gênero, Formação de Professores, além de dois outros desmembramentos do GT-LA original, os quais são: Práticas Discursivas Identitárias na Linguística Aplicada e Transculturalidade, Linguagem e Educação, além dos Grupos de Pesquisa constituídos em cada Universidade, no âmbito dos programas de Pós-Graduação. A Universidade Federal do Rio Grande do Norte também possui um curso de pós-graduação (mestrado e doutorado) em estudos da linguagem que pode ser desenvolvido nessa área.

Além da UFRN, tem-se PUC/SP, Unicamp, UNB, Unisinos, Unita, UFRJ e UECE. Em outras Universidades, como é o caso da UFPE, UFAL e UFBA, a LA é apenas uma linha de pesquisa.



Assim é

A fim de compreender o que é a Linguística Aplicada, apresentamos aspectos pontuais oferecidos pelo professor Moita Lopes (2000, p. 19), através dos quais o pesquisador mostra que a pesquisa em LA diferencia-se das outras pelos seguintes aspectos:

- a) de natureza aplicada em Ciências Sociais;
- b) que focaliza a linguagem do ponto de vista processual;
- c) de natureza interdisciplinar e mediadora;
- d) que envolve formulação teórica;
- e) que utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista.

Fig. 02



Considera-se que a LA pertence à área das Ciências sociais à medida que trata dos problemas de uso da língua, utilizada em contextos sociais, dentro ou fora do meio do ensino e aprendizagem de línguas. Um problema que poderia interessar a um estudioso da LA seria, por exemplo, as dificuldades encontradas pelos falantes de língua nativa ou mesmo aprendizes de uma língua estrangeira de compreender as propagandas amplamente veiculadas no Brasil em língua estrangeira.

Fig. 03



Os estudos de LA focalizam a linguagem observando as competências, os procedimentos de interpretação e a produção linguística presentes no ato de interação linguística (escrita e/ou oral), envolvendo os usuários ou aprendizes de determinada língua. Um dos principais focos de estudo da LA tem sido os processos de ensino e aprendizagem de línguas situando-se no contexto de sala de aula. Como, atualmente, tem crescido o número de cursos a distância, esse estudo torna-se ainda mais importante, visto que não se tem mais apenas a sala de aula formal, mas salas virtuais, com fóruns, chats etc. Quando se diz que a LA é mediadora, é por causa de sua natureza investigativa, pois ela trabalha com o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas. Sendo assim, uma de suas tarefas é mediar esse conhecimento, de acordo com a problemática da língua que deseja investigar. No entanto, apesar de trabalhar com várias disciplinas, a LA possui seus próprios modelos teóricos.

Deveria, ainda, ser positivista, pois, de acordo com Moita Lopes (2000, p. 21):

[...] a produção do conhecimento nas Ciências Sociais deveria se dar nos moldes das Ciências Naturais, isto é, sob o controle de variáveis específicas que garantiriam a validade interna e externa da investigação de modo a se poder demonstrar relações de causa e efeito através da aplicação de testes de significância estatística.

Na verdade, há uma corrente que defende a inserção da LA nos marcos das Ciências Humanas, haja vista estabelecer uma relação transdisciplinar com outras áreas do conhecimento, que seriam as vertentes críticas das ciências sociais e das teorias da educação, perpassando pelos Estudos Culturais, Letramento Crítico e Estudos Pós-Colonialistas.

Com relação à metodologia da pesquisa, a LA vem, cada vez mais, buscando realizar seus trabalhos de forma interpretativista, afastando-se das pesquisas que privilegiam unicamente a descrição do fenômeno linguístico, apoiadas em dados quantitativos. Desse modo, tenta compreender as mudanças linguísticas no plano da própria língua, seu uso e suas variantes, a partir de uma perspectiva transdisciplinar, tomando como ponto de partida uma problemática com as

quais nos deparamos ao usar a linguagem, em uma determinada situação comunicativa. (MOITA LOPES, 2006).

A pesquisa dentro da Linguística Aplicada interessa-se, particularmente, pelos seguintes aspectos:

- ▶ Problemas de ensino;
- ▶ Avaliação;
- ▶ Educação bilíngue;
- ▶ Tecnologia e ensino;
- ▶ Formação de professores;
- ▶ Estudos do letramento;
- ▶ Relações (sociais, subjetivas, educacionais) na escola etc.;
- ▶ Práticas de uso da linguagem em tempos, lugares, sociedades e culturas específicas, dentre outros.

Fig. 04



Assim, a LA afasta-se do terreno que entende a língua como sistema fechado em si mesmo, visto que os textos orais escritos são utilizados para compor o seu corpus, ou seja, são esses textos que servem de base para a sua empiria.

Atenção!

Toda pesquisa deve começar pela delimitação de seu objeto de estudo. A pesquisa em LA contempla problemas ligados à língua em uso. No entanto, como já vimos, esse problema pode estar ligado a diversos aspectos. O passo seguinte à delimitação do problema é o levantamento de hipóteses, que podem ser ou não confirmadas após a pesquisa, lembrando que há uma relação direta entre o objeto de pesquisa e a perspectiva teórica escolhida pelo pesquisador.

Com esses passos tendo sido efetuados, deve-se agora observar o que já foi dito sobre esse objeto. A isto, chama-se estado da arte¹, apresentando o "já sabido" sobre essa questão. E, por fim,

1. Estado da arte: pesquisa de caráter bibliográfico, que apresenta produção acadêmica nos mais diversos campos do conhecimento. É uma das partes mais importantes de um projeto, pois faz referência ao que já foi descoberto sobre o assunto pesquisado. (GIL, 2002).

para validar a pesquisa, é necessário apresentar novos resultados à comunidade científica.

Outro fator importante é ter um corpus, para, a partir dele, colher as amostras que irão sustentar ou invalidar as hipóteses levantadas no projeto. Para constituir o *corpus*, o pesquisador pode escolher determinada obra, gravar entrevistas, fazer anotações da fala das pessoas, ou mesmo optar por fazer uma pesquisa etnometodológica².

A LA tem, ainda, uma característica híbrida, ou seja, trabalha com várias áreas do conhecimento, por isso será comum o pesquisador trabalhar com termos como:

- ▶ Interdisciplinaridade – envolve mais de uma disciplina, utilizando pressupostos teóricos comuns, havendo integração dos resultados obtidos, preservando os interesses de cada disciplina.
- ▶ Transdisciplinaridade – é uma abordagem científica que trabalha a unidade do conhecimento, entrelaçando saberes, ou seja, articula elementos pertencentes a várias disciplinas, não havendo fronteiras entre uma e outra. Nessa perspectiva, não existe uma disciplina mais importante que a outra, haja vista que elas conduzem para a busca de compreensão da complexidade do problema a ser resolvido.

A LA é, portanto, um campo aberto, híbrido, democrático, a qual permite que os vários saberes dialoguem, a fim de solucionar os problemas encontrados no uso da língua, pois as línguas não são estanques. Em virtude disso, a nossa gramática deve buscar um equilíbrio constante entre os usuários, criando constantemente novas estratégias de produção discursiva.

2. Pesquisa etnometodológica – ligada à prática em sala de aula, de modo a compreender e interpretar o discurso produzido pelos interactantes (nos papéis de professor e alunos). Essa pesquisa pode ser feita através de anotações, gravações e posterior análise. É um trabalho eminentemente empírico, cuja organização será socialmente construída, estruturando-se nos gestos e expressões dos participantes. (GIL, 2002).

Já sei!



A LA é uma área de pesquisa que investiga a problemática em volta do uso da língua nos contextos oral e escrito, formal ou informal, em sala de aula ou fora dela, pensando a língua a partir de seu modo e funcionamento e não de sua função; de seu uso e não da estrutura, observando o contexto social em que se situam os sujeitos falantes ou escreventes.

Não pode ser considerada uma subárea da Linguística, visto que esta é apenas um viés pelo qual determinado problema pode ser estudado em busca de solução. A LA pode, ainda, fazer uso dos pressupostos teóricos da Psicologia, Biologia, Ciências Sociais etc.

Mãos à obra



1. De acordo com o que foi visto nesta aula, por que não se deve considerar a Linguística Aplicada como parte da Linguística? Argumente.

2. Qual a importância no ensino etnometodológico para análises realizadas em sala de aula?

3. Diferencie um estudo interdisciplinar de um transdisciplinar. Para tanto, utilize um exemplo prático, vivenciado em sala de aula ou fictício.



Autoavaliação

Como a pesquisa em LA observa a língua em uso e os problemas que surgem durante o processo de ensino e aprendizagem, elabore um projeto de pesquisa voltado para essa área, abordando um problema relacionado ao ensino de língua estrangeira a distância. Visto que estará inserido nesse processo, ninguém melhor que você, aluno de EAD, para pesquisar e tentar encontrar soluções para essa modalidade de ensino. Seu projeto deve conter:

- a) Introdução – nela, você deve delimitar o seu objeto de estudo, contemplando objetivos geral e específicos e também desenvolver uma justificativa;
- b) Desenvolvimento – por meio dele, você deve apontar possível(is) solução(ões) para o problema, a partir de determinada linha teórica;
- c) Conclusão – para o fechamento do seu trabalho, teça considerações finais sobre o objeto de estudo.



GALVÃO JUNIOR, L. da C. (Org.). **Ações teóricas de Linguística Aplicada e de Comunicação Social**. São Paulo: Papel Brasil, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KIRST, M. H. B.; CLEMENTE, E. (Org.). **Linguística Aplicada ao ensino de português**. Porto Alegre (RS): Mercado Aberto, 1992.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

_____. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PASSEGI, L. (Org.). **Abordagens em Linguística Aplicada**. Natal (RN): Edufrn, 1998.

PEDROSA, C.F., CORRÊA, L. P. **Linguística Aplicada ao ensino em línguas materna e estrangeiras**. São Cristóvão: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2008.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

Fonte das Figuras

Fig. 01 - http://3.bp.blogspot.com/_Pq9dQ0-RZqg/TLpGptJEbwI/AAAAAAAAAWk/tOmwmSb5Va4/s1600/cbla_banner_final_pequeno.jpg

Fig. 02 - <http://tiensbrasil1.tempsite.ws/>

Fig. 03 - <http://educadistancia.wordpress.com/o-que-e-a-educacao-a-distancia-2/>

Fig. 04 - http://3.bp.blogspot.com/_UihhH-TM_nw/TL41ig5SUKI/AAAAAAAAAC80/vqrvqW_rM60/s1600/COISAS-DE-SALA-DE-AULA-TRABALHANDO-ETICA.jpg