

INVESTIGAÇÕES

Linguística e Teoria Literária

VOL. 3



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LETRAS E LINGÜÍSTICA**
Universidade Federal de Pernambuco

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

REITOR

Prof. Éfrem de Aguiar Maranhão

PRÓ-REITOR PARA ASSUNTOS DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof. Yony de Sá Barreto Sampaio

PRÓ-REITOR PARA ASSUNTOS CULTURAIS E INTERCÂMBIO CIENTÍFICO

Profª. Margarida de Oliveira Cantarelli

DIRETOR DA EDITORA UNIVERSITÁRIA

Prof. Washington Luiz Martins da Silva

COORDENADOR, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA

Prof. Francisco Gomes de Matos

VICE-COORDENADOR, PPGLL

Profª Gilda Maria Lins de Araújo

SECRETÁRIO

Marcos Motta da Silva

CONSELHO EDITORIAL

Ataliba T. de Castilho (USP)

Francisco Gomes de Matos (UFPE), Presidente

Idelette Fonseca dos Santos (UFPB)

Ingedore V. Koch (UNICAMP)

Ivaldo Bittencourt (UFPE)

José Fernandes (UFGO)

Luiz A. Marcuschi (UFPE)

Marília Viana (UFPE)

Regina Zilberman (PUC-RS)

Sébastien Joachim (UFPE)

Editoração Eletrônica: Carlos Marrocos

INVESTIGAÇÕES - Lingüística e Teoria Literária ISSN 0104-1320

Vol. 3, dezembro de 1993

Publicação anual do Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüística

da Universidade Federal de Pernambuco, Departamento de Letras, Centro de Artes e Comunicação,

1º andar, 50670-901 Recife, Pernambuco. Telefone (081) 271.8312.

SUMÁRIO

NOTA EDITORIAL <i>Francisco Gomes de Matos</i>	5
DA INTERPRETAÇÃO SEGUNDO JEAN GREISCH E ALGUNS OUTROS <i>Sebastiën Joachim</i>	7
A LÍNGUA COMO HUMANIZADORA NA INTERAÇÃO INTERPESSOAL <i>Gilda Maria Lins de Araújo</i>	21
LEMBRANDO FERNANDO TARALLO: OS DIREITOS DE APRENDIZES DE SOCIOLINGÜÍSTICA <i>Francisco Gomes de Matos</i>	29
EM BUSCA DOS SABIÁS <i>Antônio Viana</i>	37
A INSUFICIÊNCIA DOS ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS DO TEXTO: UM DESAFIO PARA OS INTERLOCUTORES <i>Irandé Costa Antunes</i>	41
L'HETEROGENEITE DISCURSIVE DANS UN ARTICLE DE PRESSE - UNE PERSPECTIVE D'APPROCHE <i>Dóris de Arruda C. da Cunha</i>	53
A PARTICIPAÇÃO DO FALANTE SECUNDÁRIO NA CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA <i>Angela Paiva Dionísio</i>	73
O PADRÃO ENTOACIONAL DOS REPÓRTERES DA GLOBO <i>Adriana Tigre Lacerda, Isabella Jarocki e Isaltina Mello Gomes</i>	85
O IMPLÍCITO CULTURAL: UM OBSTÁCULO PARA A COMUNICAÇÃO <i>Vera Lúcia Teixeira Carneiro</i>	101
A FORÇA DA PALAVRA <i>Nelly Carvalho</i>	119
A RELAÇÃO FALANTE/TEXTO NA EXPLICAÇÃO ACADÊMICA DE UNIVERSITÁRIOS <i>Maria Augusta de Macedo Reinaldo</i>	135
L'APPORT DE LA PUBLICITE A L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE DE SPECIALITE <i>Yaracylda O. Farias</i>	157
DEPOIMENTOS JUDICIAIS: TRANSFORMAÇÕES ORGANIZACIONAIS E TRANSFORMAÇÕES INTERPRETATIVAS NO NÍVEL DA TEXTUALIDADE <i>Virginia Colares Soares Figueirêdo Alves</i>	181
REGIONALISMO E UNIVERSALISMO O TEATRO DE LOURDES BARBALHO <i>Sabine Möller-Zeidler</i>	197
CONTRATO, LITERATURA, SIGNO E IMAGEM <i>Ivaldo Bittencourt</i>	207
NOTAS SOBRE A INTERJEIÇÃO <i>Luiz Antônio Marcuschi</i>	221

NOTA EDITORIAL

O conteúdo deste número reflete uma recomendação do Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, aceita pela Comissão Editorial desta Revista: abrir espaço para contribuições baseadas em teses e dissertações nestas duas Áreas, Linguística e Teoria da Literatura, a fim de propiciar-se uma percepção abrangente do que está sendo pesquisado por nossos alunos. Continua, nosso Colegiado, a apresentar suas investigações, através de artigos sobre Linguística e Teoria da Literatura. Tematicamente, esses textos representam linhas de pesquisa do Programa, principalmente Estudos Interdisciplinares de Literatura, Pragmática, Linguística Aplicada, o Discurso Literário na Ficção Contemporânea, e Organização Linguística da Produção Oral e Escrita.

No próximo número dar-se-á atenção especial à participação de alunos de Teoria da Literatura e de colegas de outros Programas.

FRANCISCO GOMES DE MATOS
Presidente da Comissão Editorial

Sebastien Joachim, UFPE.

Jean Greisch é um pesquisador do CNRS (França), autor entre outros de *Herméneutique et Grammatologie* (CNRS, 1977), onde são postos em confronto H.G. Gadamer e Jacques Derrida.

Nosso objetivo é buscar, na companhia desse pesquisador, o questionamento que lhe levanta a obra dos dois filósofos, “uma certa definição da tarefa hermenêutica”. Nesta tarefa, segundo o conselho do comentarista, importa nunca esquecer o caráter filosófico das considerações dos autores de que não nos inspiramos, mesmo se, por exemplo, no caso de Derrida, o material sobre o qual ele reflete é literário (Mallarmé, Rousseau, Roussel), e na tradição de textos ditos de ruptura.

A questão hermenêutica aqui se coloca de chofre, pois *a priori* o filósofo sempre procura um sentido. Essa orientação conflita de certo modo com a semiótica energética de Gilles Deleuze e Félix Guattari⁽²⁾, com a Poética Comparada e a Poética do Imaginário do Professor Jean Burgos, das Universités de Savoie e de Grenoble, França⁽³⁾.

Para eles, a operação hermenêutica enquanto tentativa de estabelecer uma relação semiótica ou de significante para significado é uma empresa irrelevante. Particularmente quando se trata do fazer criador, da poiêsis encarnada em qualquer texto artístico. O sentido é algo metafísico da ordem do possível, de um horizonte. Entendemos por “horizonte”, na acepção pós-husserliana e poética que ressaltou na sua tese Michel Collot (*La Poésie Moderne et la Structure d’horizon*. Paris, PUF, 1989, p.103), “um invisível absoluto”, algo supra-fenomenal, revelador de uma “certa ordem no mundo”, algo a experimentar como uma transcendência ontológica em vez de ser objeto de uma percepção ôntica, específica, e que comporta três momentos: apelo, expectativa, “errance” (derivação permanente).

Essa irrelevância hermenêutica, a qual acabamos de fazer alusão, merece ser aproximada com um certo cuidado. Vista de perto é provável que a irrelevância concerne uma certa orientação interpretativa.

Convém então se informar sobre as estratégias interpretativas dos dois filósofos aqui convocados, a fim de esclarecer esse debate entre o modelo dito hermenêutico e o modelo dito gramatológico⁽⁴⁾ e tirar as consequências para a leitura de Kafka (feita por Deleuze-Gualtari) e para a poesia (feita por Jean Burgos).

O texto essencial da problemática gramatológica se encontra no livro de Derrida, *La Dissémination* (Seuil, 1972, p.71-72). Jean Greisch parece aqui se situar no ambiente conceitual de outros dois filósofos que intersectam as categorias derrideanas: Jacques Garelli e Raymond Tschumi⁽⁵⁾.

Vamos acompanhar o texto de Derrida nos seus pontos fortes, que Greisch divide em quatro assuntos:

- 1) a textura do texto;
- 2) a eclipse do autor;
- 3) a eliminação da referência e
- 4) a interpretação como reinterpretação.

Podemos avançar desde já a respeito do último assunto. Ele nos remete a uma posição de Freud que, na *Interpretação dos Sonhos* considera a análise como uma interpretação de interpretação, a primeira sendo o próprio arranjo fantasioso do sonho, de que devemos descobrir a razão de ser, pulando dos enunciados à enunciação.

A análise em quatro pontos de Greisch vai sofrer alguma alteração. Porque, além de confrontar ocasionalmente declarações gramatológicas e tomadas de posição gadamerianas (promovidas de *Verdade e método, L'art de Comprendre*, Ecrits I) *Herménétique et Tradition Philosophique*. Paris. Aubier/Montaigne, 1982) interviremos maciçamente com as nossas percepções de literário para confirmar, deslocar, rasurar ou alargar as versões dos filósofos.

Para começar: a *teoria do texto*. Não se pode interpretar sem ter implícita ou explicitamente uma concepção sobre o que é um texto. Neste capítulo, nem Derrida, nem Gadamer, nem Greisch chegou, em 1977, à sofisticação a que nos levará respectivamente o trabalho de Teun Van Dijk (1981) da Universidade Livre de Amsterdam, de Robert de Beaugrande (Ablex, 1982) da Universidade da Flórida em Gainesville⁽⁶⁾, o dos estudiosos da Revista *Degrés* (Bruxelles) no seu número do outono de 1986

sobre a ciência do texto. Mas achamos que Derrida é o filósofo que oferece mais subsídios para uma teoria do texto. Assinalamos, em primeiro lugar, uma dupla assimetria, entre o pensador francês e o pensador alemão. Trata-se de uma divergência de ponto de emergência, de ponto de partida. Já dissemos que Derrida parte do chão-texto, textos de Rousseau ou Mallarmé. Consulte-se a esse respeito *De la Grammatologie* (Paris, Minuit, 1976 ou a tradução da editora Perspectiva) além de *La Dissémination* já citado (o estudo intitulado “La Double Séance”). Leia-se, em particular, as passagens onde o filósofo se expressa sobre o título, a nota, a citação, o prefácio. Dispomos aqui de um protocolo de investigação análogo aos elementos literariamente trabalhados pelo narratólogo francês Gérard Genette em dois de seus livros: *Palimpsestes*, *Seuils*.

O ponto de partida de Gadamer é dedutivo, mais abstrato, mais global. O movimento de elaboração de sua obra segue na direção contrária de Derrida e da “démarche” poética de Burgos e de Garelli, - especialmente ao formidável percurso cinético proposto pelo poeta-filósofo do Colégio Internacional de Filosofia de Paris, o fenomenólogo Jacques Garelli, no seu último livro de 400 p. intitulado *Rythmes et Mondes* (Grenoble, Jérôme Millon ed., 1991). Estávamos dizendo que Gadamer, em vez de decolar a partir de um texto, aterriza num texto. Mas quando ele aterriza, as perspectivas sobre a textualidade que ele oferece são de grande interesse, embora, de modo geral, pouco operacionais. Assim o mostra Jean Greisch na sua explicação da noção de compreensão tal como Gadamer o entende (*Vérité et Methode*). A compreensão implica uma teoria do discurso. Essa teoria está ligada à ótica von Humboldt do discurso como *ergon*, matéria e energia, atividade (vide Ruth Menahen a esse respeito)⁷.

No entanto, existe algo essencialmente perverso para uma interpretação do discurso literário na hermenêutica de Gadamer. É essa perversão que aponta Jean Greisch na sua leitura de *Verdade e Método* quando sublinha o equívoco de noções como: *idealidade do sentido, tradição, autonomia do sentido*. Enganosamente, essas noções no contexto gadameriano, nos empurram longe da materialidade textual, do *ergon*, e que, ao olhar de um gramatólogo, uma importante parte do trabalho hermenêutico se apóia. A compreensão gadameriana é sobremaneira fascinada por um significado puro e soberano. Seria

ótimo, como na estrutura de horizonte de Michel Collot, se esse significado pudesse se converter em sentido, e assim se dirigir à jusante do texto, em vez de olhar para trás, a montante, em direção de uma fala originária. Aqui, os teólogos provavelmente estão em um país conhecido. E Heidegger (segundo Allen Thiher, em *Words in reflection*. Chicago, The University of Chicago Press, 1984) nem sempre evita confirmar essa posição, ao encarar o discurso como irremediavelmente condenado a uma espécie de degradação, salvo na poesia. Vemos dificilmente a escrita artística como um lugar dessacralizado onde seria alienada uma fala originária. No fundo é o logos platônico, sua antecedência lógica e sua transcendência, que vigora na mística gadameriana. Daí a inclinação de Gadamer para uma certa escuta próxima da escuta psicanalítica que re-encontra o mesmo no outro.

Pulamos aqui sobre um texto citado por Jean Greisch que nos parece muito ambíguo. Nele Gadamer veicula o pensamento de um logos prisioneiro do tempo e, ao mesmo tempo, nos brinda com referências que são acidentais no filósofo alemão, estão no cerne da poética do Imaginario de Gilbert Durand e de seu discípulo Jean Burgos.

Em resumo, no tocante à teoria do texto, a hermenêutica de Gadamer esteriliza a prospectiva, dificulta a decolagem para um Alhures. O texto é discurso de verdade, ele propõe um significado, ele é uma etapa de verdade (*Vérité et Méthode*). Desde ponto de vista, Gadamer entra em choque violento com a gramatologia. Para a gramatologia, a interpretação é uma derivação infinita. Para Durand e Burgos, ela se apresenta, antes de mais nada, na acepção espacial da palavra *sentido*. O sentido é uma direção, uma vetorização. O texto sempre orienta o intérprete na direção de um sentido; o sentido está sempre direcionado, sempre para nascer.

Greisch, no término das suas considerações sobre a textualidade, tentou reconciliar a Gramatologia de Derrida e a Hermenêutica de Gadamer. É uma aproximação que se justifica, sobretudo se tivéssemos a oportunidade de ler a bela análise do filósofo alemão sobre o poeta Paul Celan no livro *Qui-suis-je?* (*Actes Sud*. Diffusion PUF, 1987). Mas tal aproximação, - e o mesmo pode se dizer da aproximação de Derrida e dos especialistas do Imaginário - restará sempre, superficial, em razão da erradicação do sujeito, no *Deconstruccionismo* como em todas as linhas de pensamento

encarnadas por Nietzsche, Heidegger, Foucault. Com esses pensadores, estamos longe de Schleiermacher que acreditava na individualidade como qualidade do ser consciente de si mesmo e fundador de sentido, fundador de uma hermenêutica de auto-compreensão. Com a Gramatologia, somos entregues à imanência do signo, ao absurdo e a uma “linguagem aporética” (cf. Manfred Frank, *L'ultime raison du sujet*, último capítulo: une conception herméneutique de l'individualité”. Actes sud. Diffusion. Puf, 1988).

Estamos ainda na primeira ordem de considerações sobre a teoria do texto. Mas Greisch já inferiu aqui observações referentes ao segundo assunto que é a morte do autor: a morte do sujeito, leva à morte do sentido, da polissemia, tem relação com a prioridade do sintático sobre o semântico, mas proporciona a definição da *produção* de texto e mexe com a noção de pertença (*appartenance*).

É porque a priori não tem enunciador, pai ou mãe, que Derrida vem insistindo sobre a materialidade significante, a letra, a “*remarcação*” dos signos, sobre o “excesso irreduzível do sintático em relação ao semântico”. A hermenêutica se encontra automaticamente posta em xeque. E se a sintaxe sobrepuja o semântico, a análise vai brincar com as estruturas, o arranjo do material verbal. Nessa primazia do sintático, a polissemia, a metáfora, a conotação, a evocação, se tornam noções suspeitas. A poética de Bachelard, de Durand, de Burgos adere discretamente a essas condenações derrideanas, sem porém partilhar os seus pressupostos gramatológicos. Esses estudiosos apostam no dinamismo inerente dos schèmes, imagens e símbolos, na estruturação rítmica do imaginário. Para Burgos, principalmente, a leitura do texto não pode remeter a algo situado atrás, como é de praxe numa certa hermenêutica antro-po-arqueológica.

A analogia, a metáfora, privilegiam a memória em detrimento da Imaginação; a teologia privilegia dogmas, revelação, em detrimento da liberdade de criar o diferente. Partindo assim de base diferente acabam sendo solidárias na sua causa: poética do Imaginário e Gramatologia, e também a *hermenêutica instauradora* de Paul Ricoeur (ver G. Durand, *A Imaginação simbólica* e as numerosas alusões de Burgos a esse filósofo cristão, igualmente à epistemologia genética de Jean Piaget).

Uma metafísica da presença (Deus ou a revelação ou o sujeito

ou um sentido pré-existente) é realmente subjacente a certos modos de interpretar. E como não podemos fazer a economia de um ou de outro desses antecedentes (ficará sempre, pelo menos, as projeções e a cultura do leitor), temos que ficar bem conscientes deles a fim de discernir as interferências e as distorções, e evitar de passar gato por lebre, de oferecer idiossincrasias como verdades, de propor a nossa verdade como a verdade.

Nesse sentido, a potencialização do sujeito na análise é mais uma questão de estratégia do que uma posição filosófica. Assim o entendeu, a nosso ver, Jacques Lacan. Falamos antes da suspeita que paira sobre a metáfora. Pela mesma razão, polissemia é um termo tabú. Para o substituir, Derrida sugere o termo disseminação; esta integra a noção de espaçamento, de “*différance*”, que faz a economia da similitude de sentidos. O sentido é sempre único, absoluto. Caminhando na sua direção, encontramos só engodos, mentiras, falsas aparências. As similitudes são erros de sentido.

No entanto, o radicalismo de Derrida e de Burgos deixa uma porta aberta para a reabilitação da metáfora. Essa porta, Ricoeur já a havia empurrado quando publicou em 1975 seu belo livro parcialmente inspirado em Max Black: *A Metáfora viva*. Em um número de homenagem da revista *Esprit* (julho/agosto, 1988) dedicado a Paul Ricoeur, Alain Pierrot, o autor do artigo “la référence des énoncés métaphoriques” demonstrou o caráter criativo prospectivo, poético e a capacidade fundadora de realidades novas da metáfora ricoeuriana. A metáfora é *epoché*, i.e. parentetização da realidade empírica, suspensão da crença, adiamento da verdade, referenciação inédita, tensão para o porvir, mediação em direção do Alhures (ver Pierrot, principalmente nas p.284-294).

Admiramos Derrida sem ousar segui-lo quando propõe a palavra *seminal* no lugar da palavra semântica. Conceito sedutor, *seminal* apresenta o sentido como vestígio (ou trace), proliferando em rizoma, sem ancestral, sem identidade, sem passaporte mas atravessando todas as fronteiras, sempre outro anti-linear, sem logicidade, anti-inferencial. Na ótica de uma poética (preferimos esse termo à Hermenêutica, quando se trata da leitura literária), em uma poética que adota essa visão seminal ou semântica, não cabem certas aquisições recentes da Pragmática lingüística e de uma certa filosofia analítica. Remetemos

os interessados ao texto de Derrida (*La Dissemination*, p. 390; ou Jean Greisch p.187-188). Sem ter a última palavra em matéria de textualidade, Derrida merece ser ouvido.

Chegamos agora à noção de *Produção* de texto (Greisch: 187,204).

É um termo tomado por empréstimo do marxismo e que popularizaram Rossi-Landi, Kristeva, o grupo Tel Quel⁽⁸⁾. Henri Meschonnic (1982) e Derrida desconfiam desse termo, embora reconheçam, como logo veremos, a dificuldade de rejeita-lo. Diz Greisch:

“ La production ou plutôt le texte comme production apparaît dès qu’ on s’ écarte de l’ *idéali té du sens*” (Greisch : 187 - 188).

Convém lembrar que *idealidade do sentido* (sublinhado no texto de Greisch) é uma interpretação feita da Hermenêutica gadameriana por Derrida. Resgatado o termo *produção* do terreno do idealismo, ele entra em conjunção na Gramatologia com os termos de *différance* e *trabalho*. Com efeito, apesar de sua ambigüidade nocional, dentro da remarcação derrideana, esses termos - *différance*, *produção*, *trabalho*, *espaçamento* - ajudam a entender a virtude ativa, o dinamismo protensivo da escrita artística, desde que não os usemos para absolutizar o espaço textual (como por vezes tende a fazer Garelli: *Le Recel et la Dispersion*. Gallimard, 1978) nem para essencializar a busca de sentido. Pois, justamente, a teologia negativa de Derrida e de Michel Blanchot inclinam a essa essencialização da procura, a ponto de esquecer ou de descartar toda tensão, qualquer passo em direção de um encontro com o sentido, por assintótico ou diferido que seja. Dizendo isso estamos delimitando o território da Gramatologia e alguns países fronteiriços, em benefício da singularidade da Poética do Imaginário. A evacuação do sentido em nome da “*différance*” infinita pode fazer girar no vazio a empresa da leitura e barrar ao processo de leitura, o caminho de uma esperança, a vereda, ou de uma invenção do futuro ou de certo amanhecer ao término da travessia.

Depois da noção de produção, neste setor onde se decide a viabilidade de uma anti-hermenêutica, aparece a noção de *pertença* (*apartenance*).

Na teoria do texto de Derrida isso corresponderia à noção

de intertextualidade bakhtiniana e Kristeviana, que aliás, é uma noção que começa a ser controvertida por Marc Angenot em *Revue des Sciences Humaines* N° 189.⁽⁹⁾

A pertença / l'appartenance, tal como a entende Derrida, é inseparável do texto como labirinto, e do leitor como um novo Ulisses errando sem fim desde sempre e para sempre (Greisch, 188). Falta aqui, como já disse, uma luzinha de esperança. Deus nos livre de ser adeptos de um tal estoicismo, de nos dedicar a uma tal circulação esquizofrênica. A nossa viagem iniciática através de um texto exige uma saída, porque outras tarefas nos chamam. O que denominamos pragmática da ficcionalidade tem como escopo essa saída de texto como discurso para a sociedade como outro texto onde caminhar (vide Ricoeur: *Du texte à l'action*, Seuil, 1986)

Concluimos esse primeiro assunto com algumas anotações sugeridas pelo resto desta seção em Jean Greisch (p. 189-191).

A Gramatologia oferece uma teoria do texto mais elaborada do que a Hermenêutica emblematizada por Gadamer. Gramatologia e Hermenêutica correspondem a duas políticas textuais, duas reivindicações bem diferenciadas, dois modos de leitura com padroeiros distintos. Para o melhor e pior, os Hermeneutas referem-se a Heidegger, buscam confirmações de suas teses na obra de Hölderlin, Rilke, Trakl, de sorte que a Hermenêutica literária é caracterizadamente germânica. Os gramatólogos, mesmo citando Heidegger (polemicamente no caso de Derrida, com uma evidente ambigüidade no caso de seus seguidores) preferem se remeter a Nietzsche e procurar o seu comprovante em Rousseau, Mallarmé e por vezes em Lacan, os surrealistas, Francis Ponge. A Gramatologia, essa anti-hermenêutica, é predominantemente francesa, com uma versão americana chamada Deconstrucionismo ou Deconstrução. Em que medida, pergunta Jean Greisch, podemos manter o equilíbrio entre as duas linhas de pensamento? Com efeito, não é preciso opô-las. Analistas do texto, como Garelli, sabem tirar proveito tanto de Heidegger, de Nietzsche e de Derrida, mesmo se as suas leituras favoritas são Rimbaud, a família surrealista e Antonin Artaud. É muito difícil saber se a teoria do texto respectiva dos gramatólogos generaliza a especificidade de Mallarmé ou de Hölderlin, universaliza um caso-limite. A época pós-guerra abusivamente chamada de pós-moderna, exige uma teoria de texto que incorpore

diversos sistemas de signos, inclusive os meios de informação que, eles também, constituem o nosso ambiente cultural. Assim, aliás, o exigem obras como as dos concretistas, romances como *Zero* de Loyola Brandão, *Speedball* de Pepe Escobar, *Cobra* de Severo Sarduy, *Tia Julia e o escrevinhador* de Vargas Leosa, *A volta do dia em oitenta mundos* de Júlio Cortazar, etc. As obras de Mallarmé e de Hölderlin, filhas de sua época, podiam apenas incluir as virtualidades da pintura e da música e uma permeabilidade dos gêneros de discurso. É muito, mas não basta para as nossas conjunturas hermenêuticas ou anti-hermenêuticas. Antes de uma recente reabilitação, costumavam manifestar um certo desprezo para a leitura temática no círculo dos estudiosos mais sofisticados da Literatura alegando parentesco da tematologia com a Hermenêutica. A Hermenêutica passava então ora por um processo de leitura reducionista ora por um jogo de prestidigitação sobre o sentido, sem fundamentação na materialidade do texto. No primeiro caso, o sentido decaía para a monovalência de um significado que descartava a riqueza das contradições e ambigüidades essenciais por meio de extrapolação e violência efetuadas sobre o tecido textual. No segundo caso, o estudioso sempre "descobriu", na saída da prestidigitação interpretativa, aquilo que introduziu no começo, de tal modo que fingiu surpreender-se com uma conclusão que já trazia nas suas mangas desde o princípio.

Hoje, o conceito de "cientificidade" dura e pura que assolava nossa área desapareceu sob a influência de uma nova epistemologia. E aprendemos, como já dissemos, que a verdade é relativa e a subjetividade incontornável. Foi assim que surgiu uma reação pró-temática (cf. *Corps écrit*. N° 23, 1987 *Poétique*, N° 64, 1985, *Communications*, N° 41, 1988).

Assistimos a uma "dualidade" (Durand) ou convivência dos contrários, ou perda de oposição polar da Hermenêutica e da Epistemologia dentro da "semiologia da leitura" (cf. Michel Otten, in Delcroix et Hallyn, *Introduction aux études littéraires*, Gembloux, 1987). O leitor especializado de hoje é eclético. Ele lança mão de todas as ferramentas a seu alcance, inclusive, a ontologia husserliana.⁽¹⁰⁾

O segundo assunto, o eclipse do autor, continua a alimentar as polêmicas entre os estudiosos, segundo a sua percepção linear ou cíclica do tempo histórico ou da história literária, ou segundo a sua

inclinação para o velho e desusado dualismo classicismo x romantismo, realismo x pós-modernismo. Derrida não escapa a essa tendência na sua oposição Logocentrismo x Deconstrução. Mas parece-nos que trata-se afinal, no caso dele, de uma pura dialética apreendida à escola de Hegel. A carga de agressividade da Gramatologia contra a tradição romântica perdeu muito de sua força e de sua pertinência já que o romantismo é eterno. Do “mito da expressão”, tão atacado pelo estruturalismo e pelo pós-estruturalismo, se fala cada vez menos, desde que fora redefinida a poesia lírica, que foram reconhecidos os direitos do sujeito, e esclarecida a natureza transpessoal e múltipla da identidade artística. Derrida pode, se quiser, continuar a suspeitar as noções gadamerianas e fenomenológicas de “participação”, “mundo”, “pré-conceito”, “pré-compreensão”, ele pode, se quiser acusar o filósofo alemão de ter um pacto secreto com o Logos, e de acreditar “numa presença eterna do sentindo”, numa temporalidade específica do texto” (*Vérité et Méthode*: 193); a onda hermenêutica se alastra, e as acusações não suscitam interesse. O filósofo francês tem mais sucesso, numa época em que floresce o memorialismo, quando ele cunhou o termo de “suplemento” a respeito de Jean-Jacques Rousseau. Vale se informar sobre esse termo no *Glossário de Derrida* de Silviano Santiago (PUC, Rio de Janeiro). Limitaremos nosso informe a duas advertências:

1º) Evitar de ler como um documento sobre o autor o relato literário autobiográfico (v.g. *As confissões de Rousseau*).

2º) No entanto, certas passagens do texto autobiográfico exigem um suplemento. Esse suplemento não corresponde a tal ou tal passagem do texto, ele tem que ser procurado sem uma “saída vertical para o significado último” (Greisch: 195) e sem regressão para o “*vécu psychobiographique*” como faria uma psicanálise impropriedade que trata o texto como um “sintoma”.

O suplemento de Derrida, mesmo sendo definido pela negativa, desloca a atenção da análise do autor para a análise da escrita. Michèle Raimond, no seu belo livro sobre Federico Garcia Lorca, soube concretizar magnificamente esses nebulosos conselhos. Para Derrida (e Roland Barthes) o autor se esconde na língua. Analisar a língua, o estilo, a força que pulsa na escrita, é outra coisa que analisar o autor. A argumentação para no meio do caminho, por medo de reabilitar o

sujeito. Mas Henri Meschonnic (*La critique du Rythme*, 1982) retruca: a literatura não se preocupa com a língua, como o pretendem Heidegger e os Heideggerianos, a literatura se preocupa com discurso, e no entanto com o sujeito de enunciação, um sujeito historicamente situado, e que atravessa a sua língua para medir-se com ela e se afirmar. O ritmo, resulta da posição enunciativa sempre em deslocação do sujeito e do interlocutor que aceita acompanhá-lo. Em suma, Meschonnic oferece ao suplemento de Derrida o complemento teórico que lhe faltava, e aproxima assim Gramatologia e Hermenêutica.

O terceiro assunto concerne o desterro da Referência.

Abre o fogo Jean Greisch (197) quando diz: o texto parece apontar em direção de algo que pode ser considerado como sendo seu referente”. Depois ele antecede nossa preocupação, perguntando-se que sentido e que referência atribuir ao texto? Sobre esse assunto dispomos de preciosas indicações bibliográficas que oferecemos aqui em nota.*

A “suspension of belief” invocada por J.R.Searle, Barthes, Eco poderia levar a pensar que esse problema do referente, da realidade, é acessório. Mas é uma questão de suma importância para a Poética do Imaginário(1982), para J.Garelli (1983), para Ricoeur (1975). Ao falar da metáfora ricoeuriana, a resposta já foi dada. Reafirmamos porém que o texto literário, o texto artístico aponta para um referente possível em vez de um referente estabelecido ou confirmado.

No último parágrafo desse setor de seu estudo, J.Greisch enfrenta a problemática da representação, tão intimamente ligada à da referência. No dizer de F.Dagognet (*Ecriture et Iconographie*. Paris, Vrin, 1973), de Jean Bessière (*L'ordre du Descriptif*, P.U.F., 1988; *La Théorie Littéraire*. P.U.F., 1981), e de J.Greisch - e apesar dos corifeus da anti-representação (o grupo Tel Quel) - não se sai da Representação. Podemos, no melhor dos casos à jusante da escrita, deixar de falar de evocação, de aludir a um mundo e preferir falar em “iluminação”, “epoché” - mitos em instância de criação, prelúdio ao que advém em advento ou, como Lyotard, em figural (*Dérive à partir de Marx et Freud* U.G. E. 1976).

* *Fabula*, n° 3, 1993 (P.U. Little): *Référents et Roman*.

Danon-Bolieau. *Produire le Fictif*. Paris, Meridiens - Klincksieck, 1984

Claire Lejeune. L'Irréférence en poésie. C.I.S., n° 24-30

Estamos agora no derradeiro marco colocado por Greisch na sua glose de Derrida (pois Gadamer está sobrando, faz tempo, nas suas observações). Relembramos o subtítulo: “Reinterpretar a interpretação”.

Dito de passagem, esse título equivale a um programa de abordagem da *metaficção* que inscreve nos abissos de sua construção sua própria interpretação tornando esse material a ser reinterpretado pelo leitor.

Em conclusão a esse capítulo de Greisch, a Hermenêutica - em lugar de ser a ciência da atribuição de significados ou de adjudicação normativa de valores - acaba sendo uma relação extremamente complexa do texto com o seu leitor e com os possíveis da individualidade desse leitor e da configuração da comunidade a qual ele pertence. Examinada do lado do leitor, a Hermenêutica é uma experiência onto-epistemológica. No decorrer dessa experiência, nós nos medimos como um saber e almejamos um saber-se e um saber-fazer. Essa posição que inferimos de Derrida e de Gadamer, para além de suas próprias colocações e dos comentários de Jean Greisch, encontra a sua melhor expressão nos livros de Raymond Tschumi (*Théorie de la Culture*, 1975; *A la recherche du sens*, 1987, L'Age d'Homme, Lausanne), de J. Garelli, de Paul Ricoeur (já citados).⁽¹¹⁾ O leitor investe existencialmente na obra. Mas em vez do pendor filosófico de uma busca, no sentido liberal, da verdade, o ideal é, armado de uma semiologia da leitura (Otten), de uma informação fenomenológica (Iser, Garelli) trilhar o caminho do Imaginário na esteira de Durand e Burgos. Com esse conjunto de estudiosos, nosso empreendimento superará as falsas dicotomias, (fora/dentro, legibilidade/hermetismo, sujeito/objeto). Efetuaremos uma travessia do corpo escritural em direção a uma compreensão cada vez mais ampla, da descoberta de realidades outras, geradoras por sua vez de transformações, de escalas individuais e comunitárias.⁽¹²⁾

John R. Searle. *L'Intentionnalité* 15 Paris, Minuit, 1985

Sébastien Joachim, UFPE

Informações Bibliográficas

- 1 - Jean Greisch, pesquisador do CNRS, Paris, França, nos fornece apenas um quadro de reflexão.
- 2 - Gilles Deleuze e Felix Guattari escreveram em parceria, além de *Kafka: pour une littérature mineure*, *L'Anti-Edipe*, *Mille Plateaux* (Minuit, 1970, 1972).
- 3 - Jean Burgos é diretor do centro sobre Imaginário e Criação e da Revista Circé. Aluno e sucessor de Gilbert Durand. Atualmente é presidente da Universidade de Savoie que outrora foi administrada também por Gilbert Durand.
- 4 - Em geral quando falamos de Hermenêutica, falamos de seu ilustre representante alemão: Derrida representa a Deconstrução e a Gramatologia, esta sendo a vertente filosofia da "estética" deconstrucionista.
- 5 - Jacques Garelli publicou além dos livros citados, muitas colaborações em revistas científicas: *La Gravitation Poétique*, Mercure de France, 1966; *Le Recel et la Dispersion*, Gallimard, 1978; *Artaud et la question du Lieu*. Corti, 1982. Da sua obras poética destacamos: *Brèche*, Mercure de France, 1966; *Lieux précaire*, Mercure de France, 1972, *L'ubiquité d'être, suivi de Difficile Séjour*, Corti, 1986. Apresentamos um sobrevôo dessa obra nas atas do III encontro da ANPOLL, 1989; "A ontologia poética de Jacques Garelli.
- 6 - Consultar esses dois autores em Aron Kibedi - Varga *Théorie de la littérature*. Paris/Lisboa, 1982.
- 7 - Ruth Menahem. *Langage et Folie*. Paris, SEDES, 1988. 3ª parte: *L'activité du langage*.
- 8 - Revue Tel Quel: *Théorie d'ensemble* Seuil, 1968. Julia Kristeva. *Le langage poétique*. Seuil, 1974 e também P. Macherey. *Para uma teoria da produção literária*. Maspero/Estampa, 1968, 1978.
- 9 - Marc Angenot. *Revue des Sciences Humaines*, N° 189 (1983): 121 -135.
- 10 - Consultar Michel Collot e J. C. Matthieu, coleção Rencontres sur la poésie moderne. Presses de L'École Normale Supérieure. O livro de homenagem consagrado a Jean Starobinski (Cahiers du Centre Georges Pompidou, 1986) e a J.P. Richard (*Territoires de L'Imaginaire*. Seuil, 1986).

11- Ver também :

- P. Ricouer. *Temps et Récit* t. II e III Seuil, 1984, 1985, *du texte à l'action* Seuil, 1986.
- J. Bessière e outros: *La Théorie littéraire*. Paris, PUF, 1989.
- J. Bessière - *Dire le littéraire*. Bruxelles/Paris, P. Mardaga, 1989.

12- David Bleich. *Subjective criticism*. John Hopkins University Press. Baltimore 1978. Norman Holland. "The New Paradigm: subjective transaction". *New Literary History*, 1976, 7: -335 - 346 .

A LÍNGUA COMO HUMANIZADORA NA INTERAÇÃO INTERPESSOAL ⁽¹⁾

Gilda Maria Lins de Araujo, UFPE.

INTRODUÇÃO:

A prática de estudo do texto é mais abrangente do que a prática tradicional de estudar os fatos lingüísticos isoladamente. Isto porque a dimensão textual dá conta de importantes questões de ordem social, cultural e política, esclarecendo a diversidade de conceituação dos fatos sociais e culturais de um povo para outro; prevê para os alunos-usuários atividades que os ajudam a tornarem-se observadores-analistas de seus próprios usos de português, fazendo então lingüística aplicada ao ensino-aprendizagem dos usos do português; incentiva o espírito investigador, reflexivo e crítico do ser humano diante de si mesmo, dos outros, da comunidade onde vive e convive; leva o falante a empenhar-se em fazer com que seu parceiro comunicacional compreenda o que ELE, o falante, está dizendo e empenhar-se em interpretar a intenção comunicativa do receptor. Com isso, evita-se o colapso comunicativo, pois a competência da comunicação exige habilidade para o falante se relacionar efetivamente com outras pessoas no processo, cujo componente importante é a habilidade da expressão, do respeito e da consideração positiva por outra pessoa, vendo-a no seu contexto sócio-cultural. Portanto, nós precisamos de um manejo reflexivo e auto-crítico de nossas próprias imagens e estereótipos, como também daquelas imagens dos outros: cada pessoa se vê diferente de como outro a vê. O entendimento intercultural, então, ajuda-nos a ficarmos conscientes da relatividade de nossos conhecimentos, tanto quanto da nossa cultura.

É preciso portanto unir esforços com os colegas de todo país (louvável este Encontro), no sentido de contribuir para a análise

(1) - Texto de palestra no “Encontro de Professores de Português”, promovido pelo Colégio das Damas de Instrução Cristã - 1992; com a inserção, agora, da Homenagem à Professora Doutora Cília Coelho Pereira Leite (Madre Olívia), da PUC-SP

da situação do ensino de português, no Brasil, para que se respeite a identidade lingüística de cada falante na certeza de que, e aqui concordamos com Luiz Antônio Marcuschi: “Saber sobre a linguagem é saber sobre costumes, tradições, atividades, instrumentos e muito mais”.⁽²⁾

Situando, pois, o tema deste ensaio no âmbito da temática - “A Língua como manifestação cultural” - a expressão interação interpessoal deve ser entendida no sentido amplo de ensino da organização e dos usos da língua numa perspectiva intercultural. Não cremos que seja necessário demonstrar a um público de professores de português (com formação lingüística ou sobretudo com prática pedagógica) que o ensino da Gramática tem razão de ser. Lembramos, todavia, que o termo é uma abstração, pois se é possível dizer que o sistema da língua não é um só, na prática esse sistema se realiza na fala por mediação de tantas normas objetivas quantos são os dialetos sociais e regionais e tantas subnormas quantas são as situações de comunicação ou registros.

Por tudo isso, as sugestões de propostas prioritárias de investigação da língua numa perspectiva de interação interpessoal e intercultural, valem elas mais pela troca de experiências e o desejo de servir à causa da educação.

Nossa hipótese é a de que a ciência, o saber técnico-científico, a literacia científica estão, cada vez menos, isentos dos embates sócio-políticos, no mundo inteiro. A escola, dentro desse contexto, na medida que incorpora indivíduos de diversas classes e de origens sociais, cada vez mais incorpora também as chamadas contradições sociais que, por sua vez, se cristalizam no mundo inteiro. Na escola, ainda hoje, há professores que cometem o erro de entender como “língua” aquela modalidade culta-literária ou não - refletida no código escrito ou na prática oral que lhe segue o modelo, repudiando de todo aquele saber lingüístico aprendido em casa, intuitivamente, transmitido de pais para filhos; outros, por um exagero de interpretação de “liberdade” e por um equívoco em supor que uma língua ou uma modalidade é “imposta” ao ser humano, chegam ao abuso inverso de repudiar qualquer outra língua funcional que não

(2) “Linguagem: O aspecto regional como valor”. In: *Anais do I encontro de lingüística e literatura*, Serra Talhada, PE, 1981 - Recife, Secretaria de Educação/PE, 1982, p. 28

seja aquela informal, de uso espontâneo na comunicação cotidiana. Basicamente, a grande missão do professor de língua materna é transformar seu aluno, e aqui concordamos com o gramático Evanildo Bechara, em um poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a variedade funcional adequada a cada momento de criação e, até, no texto em que isso se exigir ou for possível, entremear diversas variedades funcionais para distinguir, por exemplo, a modalidade lingüística do narrador e a(s) modalidade(s) de seu(s) personagem(s).

O padrão culto (norma culta) visto como único uso viável no que se refere à estrutura da língua portuguesa traz, ao nosso ver, duas conseqüências bem marcantes:

1 - *Professor e aluno assumem uma atitude discriminatória quanto à realidade lingüística brasileira.* Só é prestigiado socialmente aquele que domine as regras gramaticais, como se língua fosse um aglomerado de preceitos rígidos e impostos. Onde fica, então, a capacidade criativa dos usuários? E o idioleto ou variedade individual de cada falante?

Isto advém do quase completo alheamento aos aspectos sócio-culturais e lingüísticos do aprendiz na prática do ensino da língua materna. As conseqüências, repetimos, têm sido gravíssimas. Atitude discriminatória na sala de aula é uma constante, por se desconhecer indicadores da cultura de cada aluno ou, sejamos mais realistas, do grupo social por si e que o diferenciam entre outros. Afóra tudo isso, convém lembrar uma situação de fato e bem real: impondo o seu padrão lingüístico, a classe dominante rejeita as expressões não-gramaticais. A saída prática que cabe ao professor é a de ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar a seus alunos o domínio de uma outra forma de falar, sem que isto signifique a depreciação da forma de falar de seu grupo social. Que língua ensinar na escola? Eis a pergunta-chave. Ensinar português é ensinar os usos da língua e não só o padrão considerado culto e pelo qual o poder se manifesta com toda sua força. A relação interpessoal inexistente. Faz-se necessário, pois, estabelecer uma política de ensino coerente com a realidade que prepondera nas diversas regiões do país.

Acreditamos que a solução está numa postura, da parte dos professores-educadores, que encare os aspectos da educação e do ensino como questões de caráter político-social e não como questões

de natureza apenas pedagógica e de técnicas de ensino, a fim de descaracterizar a escola como mantenedora das desigualdades sociais. Estas são as preocupações que, de um modo geral, devem orientar e serem exigidas dos professores - educadores.

Neste sentido, através de uma *LINGÜÍSTICA CRÍTICA*, objetiva-se descobrir -revelar as relações de poder e os processos ideológicos que permeiam os diversos textos (escritos, falados). Do mesmo modo, uma *PEDAGOGIA Crítica* se volta para análise das ações e interações na sala de aula, à luz de sistemas de crenças e valores (sociais, culturais, políticos) de educandos e educadores. Em ambas, ressalta-se a dimensão sócio-cultural e política.

2. *A educação formal através dos meios de comunicação de massa solidifica os preconceitos e as distorções inicialmente recebidas na escola.* Os significados e as mensagens recebidas através desses meios de comunicação também não correspondem à imagem do falante nativo (da criança e do adulto) e da sua realidade, estimulando a atitude que enfatiza os preconceitos e as distorções existentes sobre a realidade linguística brasileira. A guerra primeira, então, é contra a *gramática*, a gramática definida como normativa, retrógrada, não-científica, autoritária, irrealista. Assim, o caminho adequado é o de proceder a um levantamento dos fatos da língua entre nós e estabelecer uma política de ensino coerente com a realidade ali delineada, além de que isso força o falante a agir, uma vez que ele vai decidir usar seu português de acordo com o que achar (e aí ele tem que pensar) coerente. Isso tira o falante, e mais particularmente o aluno, do papel passivo que vem desempenhando no ato da fala e do caos em que se mostra envolvido pois não sabe bem (seja qual for sua classe social) para que estudar português.

Está na hora de rejeitar a concepção de norma padrão (superior) em nome da qual se pratica todo tipo de discriminação. A existência de variedades em grandes áreas territoriais com uma única língua nacional, como é o caso do Brasil, é realidade objetiva e inelutável.

Quem a desconsidera é a classe dominante culta e conservadora. Seus elementos mais retrógrados talvez nem cheguem a falar em “variantes” para referir-se às formas usadas pelo povo; este simplesmente não sabe “falar corretamente”, está “destruindo o

português”. Outros mais sutilmente falarão em dialetos, mas também formularão planos para a educação lingüística do povo, para a “salvação da língua nacional”, condenando os meios de comunicação de massa, principalmente a televisão, como elementos propagadores da língua portuguesa. Finalmente, os mais liberais, não ousando confessar o elitismo profundo de suas convicções de serem os donos da língua, falam de “dialetos sociais ou regionais”, em oposição à “língua culta” - que é a deles, naturalmente -, ou, sem adjetivos, à “língua”. E, corroborando a tese de que, em toda sociedade, a ideologia dominante é a da classe dominante, o próprio povo explorado declara, como seus dominadores mais retrógrados, que “não sabe falar direito”.

Diante da confirmação de que pode haver equivalência funcional entre a capacidade comunicativa de cada falante (independente de idade, de classe social, de respeito ou não à norma gramatical), deve-se discutir e aprofundar a questão dos direitos individuais e das minorias; e ainda, uma forma de repensar, criticamente, a gramática e o livro didático, numa tentativa de minimizar a influência da gramática tradicional no ensino escolar. Tudo isso tem como pressuposto o educar de acordo com os direitos humanos e lingüísticos, o que, no nosso tema em discussão, é ter a língua como instrumento de interação interpessoal.

I - GRAMÁTICA/USO

Poucas têm sido as alterações registradas nas gramáticas prescritivas brasileiras ao longo dos tempos. A maioria delas não leva em consideração os diversos usos, tornando impossível a harmonia entre estes e as normas e os conceitos gramaticais. O ensino do português nas escolas está restrito ao ensino das normas. Esse padrão é ensinado como o único lingüisticamente correto, a única linguagem representante de uma cultura. Já não se usa conscientemente a linguagem, decoram-se esses preceitos gramaticais, sem se considerar a experiência particular que um falante tem da própria língua - ao bloquear as suas eventuais intuições - procedimento que não favorece nem mesmo o aprendizado da própria norma culta, pois esse aprendizado se torna abstrato, irreal, sem utilidade própria ou pelo menos enfadonho.

Qual então poderia ser a postura do professor de português

frente à gramática da Língua Portuguesa? Como ensiná-la adequadamente?

Nesta perspectiva, cabe uma reflexão sobre a *Linguística Aplicada à Pesquisa e ao Ensino da Língua Materna, no Brasil*, e com ela, uma *homenagem*. Impossível falar de linguística aplicada ao português e mais precisamente *Semântica da Língua Portuguesa*, em São Paulo sobretudo, e não associar de imediato estas palavras a Cília Coelho Pereira Leite, a nossa querida MADRE OLÍVIA.

Dona de uma versatilidade ímpar no ofício de pensar, Madre Olívia produziu uma obra significativa no universo semântico da linguagem, um verdadeiro passeio poético⁽³⁾ nos caminhos, sem limites, do repensar o ensino da gramática priorizando o caminho da reflexão, do pensar e do educar criticamente. Um bom exemplo dessa ousada versatilidade é a participação desta grande educadora no movimento da pesquisa paulista que deu origem ao IP (Instituto de Pesquisas Linguísticas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - IP/PUC-SP).

Madre Olívia foi, sem nenhuma dúvida, uma figura de frente do grupo de pesquisadores (muitos seus ex-alunos) que ousou romper a barreira preconceituosa entre a linguística aplicada e o ensino gramatical, o que valeu a consolidação da pesquisa semântica na vanguarda do movimento linguístico brasileiro contemporâneo.

Naquele grupo, além da mestra, estavam professores e alunos da PUC/SP e outros, tentando, a partir de uma linha teórica de pesquisa, dar forma a essa nova gramática que surgia. O livro *Semântica*, publicado em uma segunda edição pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), em 1979, fruto de sua tese de doutorado, é um exemplo típico deste trabalho. Aqui, temas e metodologia aliados a uma harmonia bem característica da cultura linguística, reúnem-se na forma operacional construindo um peculiar acervo linguístico com unidade estilística.

É importante ressaltar um fato de maior relevância. O movimento deflagrado com a criação do Curso de Pós-Graduação em Língua Portuguesa da PUC/SP; e com a criação do IP-PUC/SP, onde

(3) A propósito, a homenageada publicou um livro de poemas (*LIBERTAÇÃO* - Ed. presença, RJ, 1988, 71 páginas), cuja resenha de minha autoria foi divulgada na Edição do dia 01/12/1989 do Jornal do Commercio, p.10, sob o título "A Libertação da Madre Olívia".

pesquisadores como Madre Olívia - sua primeira coordenadora - puderam contribuir para radicalmente transformar a prática do ensino de Português.

Posso dizer, com certeza, que esta homenagem de hoje (Madre Olívia está com seus 80 anos) é mais que devida, é merecida. Madre Olívia é um marco na história da cultura da PUC/SP, do Estado de São Paulo e deste País (inúmeros trabalhos de orientandos são prova disso).

Como colega, e sua ex-aluna, eu me sinto honrada de ter partilhado com ela um momento histórico, de mudanças e conquistas culturais da Pós-Graduação da PUC/SP.

Como uma representante de seus ex-alunos, agradeço a Madre Olívia por toda sua obra e pela emoção que sinto em tê-la aqui, cheia de vida, alimentando o nosso orgulho e o nosso sentimento de estudiosa da semântica da sintaxe na perspectiva de uma Gramática de Texto.

II - CONCLUSÃO

Esperamos, por fim, que as nossa indicações possam ser úteis, estimulem as discussões na busca de propostas alternativas que possam contribuir para efetivas mudanças de atitudes dos responsáveis pela educação através da elaboração de objetivos, métodos e conteúdos em função de uma pedagogia intercultural “na busca incessante de MELHORES ENCONTROS, para atenuar a dureza da vida humana e conduzi-la a mais felicidade”.⁽⁴⁾

(4) MADRE OLÍVIA, *Semântica e a Natureza da Língua*. Petrópolis: Vozes, 1979, p.81.

LEMBRANDO FERNANDO TARALLO: OS DIREITOS DE APRENDIZES DE SOCIOLINGÜÍSTICA

Francisco Gomes de Matos, UFPE

A gênese da idéia

Como surgiu seu interesse por Direitos Linguísticos? perguntam-me colegas de profissão e pessoas interessadas nessa problemática. Em grande parte, respondo, por causa de uma formação interdisciplinar: Letras, Direito e Lingüística. Dentre os fatores que contribuíram, durante a gestação da idéia, destacaria a busca de uma humanização mais profunda do processo de educação linguística (Gomes de Matos, 1982, 1983) o contato com especialistas em educação e direitos humanos na Unesco, Paris (a partir de 1975), participação nas Diretorias da AILA - Associação Internacional de Linguística Aplicada (até 1981) e da AIMAV - Associação Internacional para o Desenvolvimento da Comunicação Intercultural (desde 1978), influência do modelo teórico *emancipatório* de Paulo Freire e a leitura de artigos sobre Direitos Humanos na Revista de Cultura Vozes na década de 70. A essa enumeração devo acrescentar o fato de ter feito uma iniciação à Sociolinguística no verão estadunidense de 1964, como bolsista da Fundação Ford e do Programa Interamericano de Linguística, Enseñanza de Idiomas (PILEI), em Indiana University. Tive, por isso, o privilégio de cursar uma disciplina ministrada por John Gumperz e outra, orientada por M.A.K. Halliday.

Todos esses fatores viriam a integrar-se em uma firme vontade de propor algo novo à comunidade linguística internacional. O “estalo” ocorreu em 1983, ao começar a formular o que em março do ano seguinte seria publicado pela Revista de Cultura Vozes (Gomes de Matos, 1984 a) e pelo boletim FIPLV WORLD NEWS (letter), da Federação Internacional de Professores de Línguas, editado sob os auspícios do Programa ALSED - Anthropology and Language Science For Educational Development da UNESCO (Gomes de Matos, 1984 b). Em ambos os casos, a inspiração-mor foi a Bíblia.

Significativamente para o que anos mais tarde iria chamar “direitos linguísticos do cientista brasileiro”, o primeiro artigo sobre Direitos linguísticos de minha autoria foi publicado primeiramente em português. Essa caracterização de uma nova categoria de direitos humanos foi explicitada através de uma lista de 20 tipos de direitos, dentre os quais o de *aprender-se uma ou mais línguas* (cf. Gomes de Matos, 1984 a). Em suma, uma formação em Letras-Linguística-Direito (com uma forte inclinação para o Direito Internacional) e uma incessante busca por abordagens educacionais verdadeiramente humanizadoras, convergiram para a criação de uma idéia - traduzida através de um Apelo em favor de uma *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* - que iria germinar mediante conceitos-chave e derivados.

A disseminação e repercussão da idéia

O envio do texto do *Apelo* (ing. A plea) a lingüistas, sociolingüistas, psicólogos, educadores, cientistas políticos resultou em abundante e expressiva documentação epistolar, verdadeiro feedback de interdisciplinaristas também preocupados com a problemática do conquistar-se um lugar ao sol para uma categoria de direitos humanos ainda não reconhecida pela ONU: os direitos linguísticos. Veja-se tais depoimentos no vol.2 desta revista, dezembro de 1992, p.171-172, no relato deste autor sobre Linguística no Brasil: o papel da UFPE.

A geração de outras idéias

A inclusão, entre os 20 tipos de direitos linguísticos exemplificados em Gomes de Matos(1984 a), dos *direitos linguísticos de aprendizes* e meu interesse em fazer sociolingüística aplicada ao ensino-aprendizagem de línguas (materna e estrangeira), levaram-me, durante uma permanência de quase um ano nos Estados Unidos - Professor Visitante Fulbright no Department of Romance Languages da University of Georgia, Athens, USA no período letivo americano de 1985 a 1986 — a aprofundar uma idéia potencialmente fértil: os direitos linguísticos de aprendizes de língua materna (o Português) e línguas estrangeiras (mais especificamente o inglês: cf. Gomes de Matos, 1976, para uma perspectiva anterior). Assim,

sucederam-se vários escritos sobre essa problemática “derivada”: em português (antes de recorrer à língua inglesa), um artigo sobre a importância desse novo tipo de direitos para os aprendizes de línguas. (Gomes de Matos, 1984 c) e, em inglês, um balanço-crítico sobre a ausência, na literatura sociolingüística, de escritos sobre os direitos lingüísticos de aprendizes de línguas (Gomes de Matos, 1985). No ano seguinte, apesar de impossibilitado de comparecer ao XI Congresso Mundial de Sociologia em Nova Delhi, Índia (agosto, 1986), tive uma comunicação aceita e apresentada “in absentia” pelos colegas Tove Skuttnab-Kangas e Robert Phillipson, dois dos mais atuantes especialistas mundiais na área de direitos lingüísticos e, atualmente, coordenadores da Rede Mundial que, através do Correio Eletrônico, intercambia idéias e resultados de pesquisas sobre direitos humanos *lingüísticos*.

A intenção de contextualizar minha pesquisa nesta nova área de direitos lingüísticos de aprendizes de línguas motivou a publicação de um texto apresentado no IERPULI, Primeiro Encontro Regional de Professores Universitários de Inglês, realizado na PUC-RJ, sob os auspícios do British Council e da comissão Fulbright(cf. Gomes de Matos , 1988 a).

Outra idéia “derivada”, correlata, começaria a ser explorada a partir de 1986: os direitos lingüísticos do professor (Gomes de Matos, 1986). Esse aspecto da problemática viria a transformar-se em uma breve Carta de Princípios para professores de línguas em países em desenvolvimento (Gomes de Matos, 1988 b).

Mais uma dimensão foi introduzida, através de um artigo em que argumento em favor do direito, que deveria ter o aprendiz de línguas (segundas, estrangeiras) de traduzir (Gomes de Matos, 1991).

Ainda sobre direitos de aprendizes de português como língua materna, registre-se a publicação de um texto sobre direitos dos alfabetizandos (Gomes de Matos, 1990) e, com referência ao ensino de nossa língua a falantes de outros idiomas, examine-se uma listagem dos direitos e deveres de professores de português a estrangeiros (Gomes de Matos, 1992 a).

Evidência adicional de que o macroconceito de direitos lingüísticos é extremamente fértil, especialmente se considerar-se que todo ser humano é aprendiz-construtor-usuário de pelo menos *um*

sistema lingüístico (língua falada, língua escrita, língua de sinais...) é a questão, levantada por este lingüista, dos direitos lingüísticos dos cientistas, particularmente de língua portuguesa (Gomes de Matos, 1992 b; 1993).

O desenvolvimento da idéia dos direitos lingüísticos dos aprendizes vem frutificando, tendo motivado este pesquisador a elaborar um Projeto a transformar-se em Fundamentos para uma Teoria e Práxis dos Direitos Lingüísticos de Aprendizes de português e de línguas estrangeiras no Brasil.

A seguir, uma pequena amostra de depoimentos de alunos de Português sobre seus direitos lingüísticos. A documentação que está sendo coletada visa a revelar percepções de pré-adolescentes e adolescentes — no contexto escolar local — sobre direitos lingüísticos. Aos leitores caberá fazer as inferências sobre atitudes de estudantes (do Colégio Santa Maria, Recife).

Perguntou-se: “Como aluno(a) de português, neste Colégio, que direito você gostaria de ter? Por quê?”. Cumpre esclarecer que, antes de pedir-se aos alunos que escrevessem a resposta, houve uma discussão bem informal a respeito de direitos humanos, sem, entretanto, mencionar-se essa nova categoria de direitos lingüísticos. A seguir, 10 depoimentos de alunos do 1º Grau maior:

(GOSTARIA DE TER O DIREITO DE:)

1. “Falar livremente, durante a aula, sem inibição ou medo de estar errada”
2. “De não ler livros que não gosto”
3. “De ter gramáticas dadas pelo governo”
4. “De discutir com o professor diferentes maneira de falar a mesma coisa com outras palavras”
5. “De poder falar gírias e ao mesmo tempo ser culta”
6. “De opinar também sobre livros extraclasse para que fossem lidos com mais empolgação”
7. “De poder falar da mesma maneira que falo em casa”
8. “De questionar a escrita das palavras, pois muitas palavras, para mim são complicadas”
9. “De questionar o professor até que entenda e acredite na íntegra

as mensagens transmitidas”

10. “De me expressar de um modo correto, mas simples”

Eis mais cinco depoimentos, de alunos do 2º grau (mesma Escola; o continuum socioeconômico dos pais se estende da classe média à classe média-alta):

A questão submetida aos alunos foi: “O que entende por direitos lingüísticos?”

(PARA MIM, DIREITO LINGÜÍSTICO SIGNIFICA TER O DIREITO DE)

1. “Falar do jeito que eu quiser “
2. “Se sou fanho, ou gago ou falo rápido demais, tenho direito de falar assim“
3. “Expandir cada vez mais meu vocabulário“
4. “Falar gírias“
5. “Diante dos fatos , poder debater e criticar“

De conceitos sociolinguísticos a direitos sociolinguísticos de aprendizes

Uma estratégia para explicar direitos de aprendizes é a de tomar-se conceitos-chave da Sociolinguística e, a partir deles, formular-se os direitos correspondentes. Apenas para ilustrar, seguem-se dois exemplos:

Conceito-chave Direito sociolinguístico do aprendiz de língua

Variação	O direito de ser exposto a variedades da língua O direito de fazer opções quanto a variantes (lexicais, sintáticas, pragmáticas)
Atitude(s)	O direito de manifestar reações sobre variedades da língua (e aos usos destas) e sobre usuários e comunidades linguísticas. O direito de receber orientação sobre atitudes linguísticas, para poder ser um usuário esclarecido, confiante (lembre-se o pioneirismo do grande mentor de Fernando Tarallo, William Labov, quanto à construção e aplicação de teste sobre insegurança linguística).

Tarallo e os direitos do aprendiz de Sociolingüística

Inspirado na obra do saudoso colega Fernando Tarallo, posso afirmar que estivesse ele ainda entre nós — fisicamente, pois espiritual e intelectualmente continuaremos a sentir sua presença e a muito positiva influência de suas idéias — certamente aceitaria o desafio de formular uma lista dos direitos dos aprendizes de Sociolingüística. Como homenagem àquele criativíssimo colega, apresento uma lista, a ser complementada pelos colegas e por alunos de pós-graduação e graduação:

(COMO APRENDIZ DE SOCIOLINGÜÍSTICA O ALUNO TEM DIREITO DE)

1. Aprender a compreender as “ fotografias sociolingüísticas “ de sua realidade nacional, regional, estadual, municipal
2. aprender a *fotografar sociolingüísticamente* aspectos de sua realidade, através dos diversos modelos teóricos existentes, sejam variacionistas, interacionistas, quantitativos, ecléticos ,,,
3. Aprender a fazer sociolingüística de modo relevante e agradável (O livro *Tempos Linguísticos, Itinerário Histórico da Língua Portuguesa*, que Tarallo nos deixou, através de edição pela Ática, SP, 1990, é modelar também como demonstração de que é possível satisfazer ao direito de fazer Sociolingüística Histórica — trabalhar os princípios da variação e da mudança lingüística — de modo atraente, através da problematização “agradavelmente legível”, como insiste Tarallo na Introdução àquele volume).

Para concluir, recorro ao senso de empatia — de elevadíssima responsabilidade profissional — que Tarallo manifestou, ao enviar seu manuscrito (devidamente corrigido) para inclusão no número 89 da revista *International Journal of the Sociology of Language* (Berlin, Mouton de Gruyter, 1991), que tivemos a prazer e o privilégio de organizar, Stella Bortoni e o autor deste texto. Ao perceber que a referida revista só sairia em 1991 e que tinha redigido sua contribuição (*Sociolinguistic Patterns in Brazilian Portuguese*) em 1988, Tarallo fez questão que a data de criação do texto ficasse registrada na revista dirigida por Joshua Fishman. Assim, lê-se: UNICAMP, May 1988.

Que o dignificante, sociolingüísticamente construtivo e motivador

exemplo de Tarallo tenha continuidade em nossa comunidade científica brasileira: após escrever sobre direitos, cumpre lembrar o outro aspecto da questão - os deveres. Um de nossos deveres é o de saber honrar a seriedade e a edequação com que Tarallo pôs seu notável conhecimento de sociolinguística a serviço dos que continuam ou irão prosseguir nesse maravilhoso túnel sociolinguístico que atravessamos com entusiasmo e espírito de *aventura*, no sentido Taralliano. Que *a paz comunicativa eterna* esteja com você, Fernando Tarallo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Gomes de Matos, Francisco (1976) *Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês*. São Paulo, McGraw-Hill
- (1982) Toward a human-improving applied linguistics Washington, D.C. Center for Applied Linguistics Newsletter, September.
- (1993) Amor ao próximo linguístico. Petrópolis, Revista de Cultura Vozes, novembro.
- (1984 a) Por uma Declaração Universal dos Direitos Linguísticos Individuais, Revista Vozes, março.
- (1984 b) A plea for a language rights declaration. Marburg Germany. FIPLV WORLD NEWSLETTER, April.
- (1984 c) A importância dos direitos linguísticos dos aprendizes de línguas. São Paulo, Revista Interação. Centro de Linguística Aplicada Yázigi, junho - julho.
- (1985) The linguistic rights of language learners. Hawaii, Language Planning Newsletter, August.
- (1986) E os direitos linguísticos do professor? SP, Revista Interação, agosto.
- (1988 a) The linguistic rights of English language learners in Brazil, PUC-RJ, ANAIS DO I ERPULI.
- (1988 b) Principles for teachers in developing countries. Marburg, Germany, FIPLV WORLD NEWS, September.

- (1990) Os direitos lingüísticos e pedagógicos dos alfabetizandos. Petrópolis, Revista Vozes, julho-agosto.
- (1991) Human rigths applied to translation: a case for language learners' right to translate. In Mildred Larson (ed) Translation: Theory and Practice. Vol 5, American Translators Association Series. SUNY at Binghamton, New York.
- (1992 a) Os direitos e os deveres dos profêsores de português a falantes de outras línguas. Petrópolis, Vozes, Cultura, julho - agosto.
- (1992 b) O cientista de língua portuguesa e seus direitos lingüísticos. Lisboa, Revista Internacional de Língua Portuguesa, nº 7, junho.
- (1993) Human rights applied to languages for special purposes: the linguistic rights of scientists. Marburg, Germany, FIPLV WORLD NEWS, January.

EM BUSCA DOS SABIÁS...

Antônio Viana, UFPE

“ Um sabiá
Na palmeira, longe”

Carlos Drummond de Andrade

A “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias, escrita em Coimbra em julho de 1834 chegou ao Brasil pouco tempo depois, e se afirmou como um hino à natureza e à beleza da “pátria amada”. Convém lembrar que, naquela época, as vozes românticas da Europa já haviam chegado ao país tropical via Paris, através dos “Suspiros Poéticos e Saudades” de Gonçalves de Magalhães que, seguindo o modelo romântico francês, exaltava o seu amor pela “terra saudosa” e pelo “sol americano”.

Mas os versos de Magalhães não vão brilhar eternamente no firmamento da poesia brasileira como os de Gonçalves Dias, e a história literária vai deslocá-los ao longo do tempo. Manuel Bandeira, num estudo crítico sobre o poeta declara:

“ Magalhães estava longe de ser o gênio que julgavam ver alguns dos seus contemporâneos, (...) A religião, a pátria, o amor, os aspectos da velha civilização européia, temas inspiradores da poesia dos Suspiros, nunca lhe arrancaram acentos verdadeiramente profundos”.¹⁾

Contrariamente aos versos de Magalhães, os de Gonçalves Dias vão se tornar cada vez mais conhecidos e apreciados das gerações futuras. Comprovando o seu valor e a sua força de integração no sentimentalismo e no espírito de um povo que ainda estava à procura de uma identidade e de modelos. Quantas gerações viveram à sombra das palmeiras, escutando os sabiás, enquanto os ventos românticos sopravam cada vez mais forte, embalando paixões, desejos, desespero e morte!

1 - Manuel Bandeira, Ensaios Literários in Poesia Completa e Prosa, Rio de Janeiro, José Aguilar Editora, 1974, pp 555-557.

Parece-me interessante confrontar a crítica que Manuel Bandeira fez aos versos de Magalhães à sua apreciação da poesia de Gonçalves Dias:

“ Não há na poesia brasileira versos que tenham alcançado mais larga popularidade (...) na “Canção do Exílio” o sentimento de nostalgia da pátria está expresso com uma serenidade que se respira em *Wanderers Nachtlied Ein Gleiches* de Goethe”.⁽²⁾

Convém salientar que o poema de Gonçalves Dias foi inspirado numa balada de Goethe, da qual o romântico brasileiro estraiu a epígrafe da sua Canção; epígrafe esta, traduzida assim por Manuel Bandeira:

“Conheces o país onde florescem as laranjeiras?
Ardem na escura fronde os frutos de ouro...
Conhecê-lo? - Para lá quisera eu ir”.⁽³⁾

Poderíamos afirmar que “A Canção do Exílio” é na literatura brasileira o texto de referência do nosso romantismo, pois sempre esteve presente na memória do povo, dos poetas e artistas brasileiros. Os diversos movimentos literários se inspiraram desta Canção como uma espécie de texto matriz. Nós a veremos assim sob as mais variadas formas e utilizada para os mais diversos fins.

Ainda na fase romântica, o poeta Casimiro de Abreu vai intertextualizá-la, escrevendo a sua própria “Canção do Exílio”; assim também procederá Sousândrade com a sua “Harpa XLV”. Os poetas modernistas e pós-modernistas vão dar aos versos de Gonçalves Dias um novo tom e uma nova roupagem; assim a velha “Canção do Exílio” voltará à atualidade literária: Carlos Drummond de Andrade a evocará no poema “Europa, França e Bahia” e criará também a sua “Nova Canção do Exílio”; Oswald de Andrade nas suas andanças pela Europa escreverá o seu “Canto de Regresso à Pátria” inspirado na velha Canção sempre presente; Cassiano Ricardo imaginando-se num exílio romântico, arfirmará o seu desejo de evasão no poema “Ainda irei a Portugal”, e como outros, Murilo Mendes, em exílio cultural na Europa, homenageará o “texto fundador”, com a sua “Canção Exílio”.

2 - Idem, p.562

3 - Gonçalves Dias, *Literatura Comentada*, Abril Educação, São Paulo, 1982. P.11

Mas, a “Canção” de Gonçalves Dias não ficará somente no reino da poesia, ela chegará às ruas e à boca do povo pela música de Gilberto Gil e Torquato Neto, “Marginália II”. Poderíamos ainda citar outras intertextualizações, mas isto nos levaria muito longe, e talvez, amanhã surgirá mais uma recriação como prova de “amor à pátria”.

Hoje, também em exílio cultural em Paris, recebo tristes notícias da realidade brasileira. Parece que tudo vai mal e que até os sabiás que outrora cantavam nas palmeiras da nossa terra, amedrontados pela fome e pela miséria, partiram à procura de novas palmeiras, pois as nossas morreram queimadas ou foram cortadas, em nome do progresso. Mas para onde teriam ido os nossos sabiás?

Soube também que no país onde havia “mais estrelas, mais flores, mais vidas e mais amores” tudo mudou: que as constelações também migraram, temendo que prometeus desesperados viessem roubar as suas luzes para iluminar os seus obscuros caminhos. E as flores? Será que se esqueceram de desabrochar, ou estão à espera de uma nova primavera? Quanto às vidas, parece que estão cada vez menos vivas. Mas como viver numa terra violada, onde reinam a insegurança e o medo, a fome e a desesperança? Mas felizmente restam os amores - razão maior para viver - só estes sobreviveram ao vendaval que assolou o nosso país...

Um dia, Antônio Maria afirmou que a profissão do brasileiro era a esperança. Parece que isto é bem verdadeiro. Assim é preciso crer que outras palmeiras nascerão e que os sabiás vão voltar.

Sozinho, à noite, penso na minha terra e digo para mim mesmo: “não permita Deus que eu morra”, sem que eu veja de retorno os sabiás...

Paris, Fevereiro de 1993

“CANÇÃO DO EXÍLIO

Kennst du das Land, wo die Cietronen blühen,
Im dunkeln Laub die Gold-Orange glühen ?
Kennst du es wohl ? - Dahin, dahin !
Möcht ich ...ziehen.

Goethe

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.

Em cismar, sozinho, à noite
Mais prazer encontro eu lá;
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá.

Não permita Deus que eu morra,
Sem que eu volte para lá;
Sem que desfrute os primores
Que não encontro por cá;
Sem qu'inda aviste as palmeiras
Onde canta o sabiá.”

Gonçalves Dias
Coimbra 1843

A INSUFICIÊNCIA DOS ELEMENTOS LINGÜÍSTICOS DO TEXTO: UM DESAFIO PARA OS INTERLOCUTORES

Iranê Costa Antunes, UFPE

A interação lingüística, uma atividade necessariamente textual, não se esgota pelo contingente dos elementos verbais que a constituem. Conta, entre outros fatores, com a intervenção dos sujeitos participantes que, à partida, se predispõem a produzir e interpretar, de forma coesa e coerente, os eventos lingüísticos - comunicativos. O ensino da produção e compreensão da atividade textual ganharia maior relevância e se tornaria mais produtivo se se ultrapassasse a abordagem puramente lingüística que o tem, de forma geral, caracterizado.

1 - O princípio de que a atividade verbal, sob qualquer condição, se exerce sob o modo da textualidade está bastante consolidado nos meios da pesquisa lingüística e tem, sob muito aspectos, centralizado o interesse dos investigadores, principalmente daqueles que promovem o desenvolvimento e a aplicação de teorias sobre o texto. Nos desdobramentos deste princípio ganha relevo a noção de que existem propriedades que regulam o exercício da textualidade e especificam os modos de sua relevância lingüística e social. Tais propriedades constituem uma rede de relações, ou seja, assumem um caráter inteiramente relacional, de modo que a aplicação de qualquer propriedade revela-se dependente da aplicação das outras do conjunto.

A compreensão das habilidades de produzir e interpretar texto pode receber um tratamento mais consistente e mais produtivo se as implicações deste princípio e de seus desdobramentos forem, mais amplamente, tomados em consideração, mais ainda, na atividade de ensino destas habilidades. É em direção a este ponto que oriento a presente reflexão. Tenho em mente a urgente e sempre oportuna necessidade de se questionar os procedimentos com que se ensina a prática da composição e da leitura de textos.

Os parâmetros de uma língua demasiadamente abstrata e, por

vezes, inteiramente descontextualizada parece estar na base de uma ineficiência do ensino, a qual tem sido, por muitos meios, atestada e denunciada. Neste sentido, se pode referir, também, a perspectiva reducionista das teorias que vêem o texto como objeto meramente lingüístico, dominado, apenas, por regras gramaticais, que, embora legítimas, não preenchem as exigências de produção e interpretação de textos apropriados e relevantes.

Começo, pois, por advogar não apenas uma ampliação do objeto lingüístico até o domínio do texto, mas, e principalmente, a aceitação de que os elementos lingüísticos do texto formam apenas parte do conjunto dos fatores que lhe confere sentido e relevância. Mais especificamente, proponho que o estudo do texto, tão pertinente para a compreensão da interação verbal, seja feito tendo-se em conta a inter-relação que existe entre o lingüístico e o extralingüístico do texto.

No momento, trago como ponto de reflexão o laço entre a coesão e a coerência do texto-elementos de seus aparatos lingüísticos (cf. Beaugrande e Dressler, 1981) - e a intencionalidade e a aceitabilidade do texto-elementos ligados aos interlocutores da interação.

2. A coesão tem sido definida como um conjunto de recursos léxico-gramaticais destinados a prover e a assinalar a interligação semântica entre os diferentes segmentos que compõem a superfície do texto. A afirmação de que uma sequência aleatória de palavras não constitui um texto encontra um de seus fundamentos na propriedade da coesão. Com efeito, uma característica distintiva das realizações textuais é a inter-relação existente entre seus componentes ou, a propriedade de que os elementos lingüísticos do texto estão vinculados entre si de modo que cada unidade está, de alguma maneira, presa a uma outra antecedente ou subsequente.

Desta vinculação resulta a continuidade e a unidade semântica necessárias para que a superfície do texto seja apropriada e relevante.

É evidente que não se trata, aqui, de uma ligação meramente superficial. Não basta, por exemplo, que numa sequência de frases haja unidades que duma forma ou outra se retomem. A superfície do texto não é, por si mesma, decisiva na determinação da sua pertinência

textual. Construir um texto não implica, simplesmente, justapor uma série de frases, ou outro tipo de segmento, por mais bem formados que estejam. Como disse, a rede de relações que se estabelece pela coesão é de natureza semântica. Deste modo, os nexos atestáveis na linha da superfície textual sinalizam as relações que, no nível da estrutura profunda do texto, garantem a sua legítima continuidade e unidade semânticas. O que se pretende pelas marcas da coesão superficial é prover e assinalar a continuidade e a unidade conceptual do texto.

Por estas considerações fica já evidente a correlação entre a coesão e a coerência do texto. Se um texto se faz com palavras, postas não aleatoriamente na seqüência de sua superfície, ou, ainda, se o aparato lingüístico do texto deve interligar-se, outra razão não existe, senão assegurar e indicar a continuidade de conceitos e relações subjacentes àquela superfície. Ou seja, a condição de que um texto deve constituir uma unidade semântica fundamenta o recurso aos vários expedientes coesivos. Do ponto de vista do interpretante, a expectativa de que o texto “faz sentido” encaminha a busca das possíveis ligações entre as palavras, entre as sentenças, entre os parágrafos ou, ainda, entre blocos supraparagráficos. Um texto falho em elementos coesivos “do qual o locutor parece ter perdido o controle”, “induz a um julgamento de incoerência” (cf. Adam, 1990.65).

Coesão e coerência constituem, assim, duas propriedades da matéria lingüística do texto as quais, para serem relevantes, devem estar em inteira harmonia e consonância. A superfície do texto, que, como se viu, deve estar coesivamente organizada, preenche a função de garantir e assinalar a interligação semântica requisitada pela unidade textual.

3. Sabe-se, contudo, que a dimensão lingüística do texto é insuficiente na determinação de sua relevância sociocomunicativa. Se um texto se faz com palavras, se estas constituem suas instruções mais óbvias, é igualmente verdade que os elementos lingüísticos do texto não preenchem a totalidade dos requisitos necessários à sua realização. Um texto é criação de dois ou mais sujeitos que, numa determinada situação social, interagem. As implicações resultantes das intenções e expectativas desses sujeitos constituem, também, elementos do sentido configurado pelo texto.

Dáí que, como adiantei atrás, cuidar da adequada organização dos constituintes lingüísticos do texto não esgota as providências necessárias para uma apropriada e relevante interação verbal. Perder de vista outras dimensões textuais pode desvirtuar a compreensão das legítimas condições da atividade comunicativa. Parece oportuno, pois, que se ultrapasse a matéria lingüística do texto e se apreenda a intervenção, também decisiva, de outros fatores. A abordagem das regularidades lingüísticas do texto é necessária, sem dúvida, mas não esgota os critérios de sua relevância.

Se a coesão e a coerência, enquanto propriedades lingüísticas do texto, se harmonizam, ambas, por sua vez, se prendem a propriedades extralingüísticas que, de certa forma, condicionam e regulam a sua adequada realização.

Os interlocutores, enquanto sujeito “que intentam” e que “aceitam” a interação relevante, constituem elementos desse domínio extralingüístico do texto e são, em grande medida, parâmetro para as decisões exigidas.

Proponho, assim, que se levante, aqui, a inter-relação entre a dimensão lingüística do texto e a intencionalidade e a aceitabilidade dos interlocutores. Meu propósito maior é estimular uma prática pedagógica de ensino do texto, que tenha em vista a intervenção dos sujeitos em interação. Só assim, me parece, é possível ultrapassar o reducionismo de um texto apenas lingüístico, sem enunciador e sem destinatário, “um produto”, somente, desvinculado e solto da interação social de que é inevitavelmente parte relevante.

4. A intencionalidade concerne à atitude do produtor⁽¹⁾ do texto de, em princípio, pretender que sua construção lingüística seja coesa e coerente e, enquanto tal, possibilite o cumprimento de suas intenções e dos fins previstos (cf. Beaugrande e Dressler 1981 :113). Ou seja, os usuários da língua em interação admitem que suas produções são, à partida, coesas e coerentes. Assim o admitem, porque desta forma tencionaram e porque, para isto, diligenciaram a utilização dos recursos necessários.

A intencionalidade abrange, portanto, não apenas o propósito prévio dos interlocutores de construir uma atividade lingüística coesa e coerente, como abrange, também a providência de manutenção deste

propósito, no decorrer de toda a interação .

Por estas considerações evidencia-se , sem dúvida , a relação da textualidade com a concepção da linguagem enquanto **atividade comunicativa**, ou seja, enquanto **ação** empreendida por sujeitos em contextos de comunicação .Compor um texto, nesta perspectiva, é mais do que organizar na linha do tempo ou sobre o papel uma seqüência de palavras, ainda que sob o cumprimento dos padrões da gramática da língua. Compor um texto é, na verdade, uma “**inter-ação**” lingüística e social. Inclui, por um lado, a intromissão de um sujeito, com propósitos prévios e empenhos sucessivos para que não se perca o caráter interativo da produção lingüística. Negá -se , assim, qualquer hipótese de passividade ou de alheamento de quem propõe a troca comunicativa, por mais que se considere o teor tácito de seu empenho e de seu envolvimento.

Pela admissão da intencionalidade patenteia-se, portanto, a visão ampliada do exercício lingüístico, no sentido de que as condições de eficiência de sua realização implicam mais do que aquilo que seus elementos lingüísticos deixam perceber; por outras palavras, o apelo à intencionalidade abre um espaço onde se pode surpreender a presença de quem produz o texto e, mais ainda, o pressuposto de que quem o produz o faz coesa e coerentemente.

Como base neste pressuposto é que o parceiro da interação vai empreendendo o resgate da dimensão semântica do texto. Como observa Morgan (1979, apud Brown e Yule 1983:25) quando, num texto, alguém faz a ligação entre um pronome e um sintagma nominal previamente apresentado é porque presume, antes de tudo, que o texto é coerente .Tem sentido, portanto, empreender as buscas interpretativas .Ou seja, se o receptor empenha-se por encontrar o sentido pretendido, e não desiste deste empenho, é porque acredita que algum sentido foi atualizado : “Textos são aquilo que ouvintes e leitores tratam como textos “ (cf.Brown e Yule ,1983:199) .Procede, inclusive, deste ponto a tolerância com que se comportam face à concreta realização dos eventos lingüísticos e as eventuais quebras da continuidade do texto .

A propriedade da intencionalidade tem, assim, a sua contrapartida na outra da aceitabilidade, como veremos, mais detidamente, a seguir.

5. Centrada no destinatário da interação lingüística, a aceitabilidade concerne à atitude do interlocutor de aceitar como coesa e coerente a atividade verbal de seu parceiro (cf.Beaugrande e Dressler,1981:129).

Como se tem salientado, a inclusão deste dois critérios no conjunto da textualidade representa a intromissão dos interlocutores (enquanto “intenção” e “captação” desta “intenção”), no que diz respeito à instituição da coesão e da coerência de suas produções lingüísticas. Em termos diretamente ligados às situações de comunicação, representa, ainda, a disposição de enfrentarem e resolverem as previsíveis quebras ou flutuações no estabelecimento da dupla continuidade de texto. Indica, noutros termos, que a decisão sobre a forma da coesão e da coerência do texto radica, também na forma como os interlocutores o encaram.

Neste particular, cabe evocar a colaboração de Grice (1975), no que se refere à proposição do princípio que ficou conhecido como o "princípio de cooperação", a partir do que é proposto um conjunto de “máximas” e a noção de "implicaturas conversacionais”.

O estudo de Grice, apesar de aplicar-se diretamente às situações de conversação, oferece elementos gerais acerca de como as pessoas, normalmente, se comportam na construção e interpretação sucessivas do sentido de qualquer tipo de texto .

Em última instância, o que pretendem é que sua interação obtenha o maior sucesso possível .

Este objetivo, em princípio, presente a todo e qualquer evento comunicativo, supõe o cumprimento de determinadas regularidades, como supõe, ainda, pela natureza contingente dos sujeitos participantes, a eventual quebra ou, até mesmo, a propositada violação destas regularidades sem que se dilua inteiramente o teor comunicativo da interação .

Pelo referido princípio de cooperação , cuja manutenção é dada pelos interlocutores como tacitamente posta, tanto quanto o exigem os termos da situação, produtor e receptor estão como que “contratualmente” empenhados .Objetivam o bom termo de sua troca comunicativa, inclusive pelo discernimento da eventualidade ou dos propósitos daquelas violações. Providenciam estratégias de estabelecimento e recuperação do sentido global do texto, pois acreditam na pretensão comunicativa de sua atividade.

Halliday e Hasan (1976), sem chegarem à explícita denominação de aceitabilidade, formulam um ponto de vista coincidente quando dizem que nós insistimos “em interpretar qualquer passagem de texto, desde que haja a mais remota possibilidade de fazê-lo” (cf.p.23).

Brown e Yule (1983) admitem, por outras vias, que o ouvinte ou o leitor são conduzidos na sua tarefa de interpretação de textos pela suposição de que as configurações linguísticas que recebem são coesas e coerentes. Invocam os princípios da "interpretação local" e da "analogia" como recursos que viabilizam a seleção interpretativa que cabe ao receptor realizar, frente à imensa possibilidade de sentidos alternativos.

Pelo princípio da *interpretação local*, o ouvinte ou leitor age na buca *do contexto relevante para a interpretação*, com base, contudo, em expansões suficientemente limitadas ao que é exigido por tal interpretação. Restringem-se, pois, aos dados contextuais que apenas são decisivos para o cálculo do sentido pretendido e operam dentro destes limites, sem expansões desnecessárias.

O fundamento para este princípio reside, por um lado, nos dados presentes ao texto, o qual, por si só, já constitui um limite para a interpretação do que é dito. A própria unidade semântica requerida para a caracterização de textos coerentes conduz o interpretante à busca da interpretação adequada dentro dos marcos desta unidade.

As marcas formais da coesão fornecem indicações para o estabelecimento local do contexto de interpretação. Ou seja, por elas são dados sinais para que o destinatário da interação não construa um contexto mais amplo do que é necessário (cf.p.59). Daí que deixar de ter em conta, explicitamente, os sujeitos que atuam na atividade comunicativa é pôr em risco e, até mesmo, falsear as reais condições do exercício da textualidade.

O princípio da interpretação local relaciona-se com o outro da *analogia*, mencionado atrás. Como pretendem Brown e Yule, a constituição deste contexto, apenas o suficientemente largo, apóia-se nas generalizações e anteriores tipificações em que os indivíduos organizam seu conhecimento de mundo.

O caráter de analogia emprestado a este princípio está subjacente à própria habilidade das pessoas para estabelecerem tipos de eventos. Ou seja, a analogia é admissível porque subsiste,

geralmente, a expectativa de que os acontecimentos se conformam a uma certa regularidade e guardam uma presumida constância. Estes autores destacam, ainda, que as generalizações com que os indivíduos ordenam a realidade não apenas lhes permitem reconhecer uma experiência como sendo de um determinado tipo, como também lhes possibilitam o discernimento sobre o conjunto de fatores realmente relevantes para um determinado tipo de evento comunicativo.

A aceitabilidade, nos moldes aqui propostos, inclui outros elementos para além daqueles previstos pelo conceito homólogo da Gramática Gerativa, o qual, por sua vez, complementa o outro da “gramaticalidade” de frases “bem formadas” (cf. Chomsky, 1965). Aplicada ao domínio das realizações textuais, a propriedade em questão ultrapassa os limites sintático-semânticos da língua “idealizada”, para incorporar, como base decisiva de sua legitimidade, o recurso ao contexto de uso.

Neste domínio, é que os interlocutores ponderam e decidem sobre a forma apropriada-e, portanto, aceitável-de seleção do material lingüístico disponível, cabendo-lhes, inclusive, ajustar este material às condições subjetivas, espacio-temporais e culturais pressupostos e presentes à atividade verbal que empreendem.

Por força destas condições, conforme salientam Beaugrande e Dressler (1981), “a atualização lingüística pode neutralizar alguma regularidade da organização virtual do sistema, quando uma motivação apropriada está presente”(cf.p.130). Desta forma a “gramaticalidade” das “frases bem formadas” converte-se, apenas, em um dos fatores que definem as condições de aceitabilidade no plano textual. Ainda assim, entram em dimensão limitada, uma vez que a ordenação das sentenças constitutivas do texto pode intervir na organização interna destas mesmas sentenças.

Em síntese, no âmbito do texto, os critérios da gramaticalidade têm em conta as regras sentenciais inscritas no interior do sistema, mas não as esgota, ultrapassa-as (cf. Halliday e Hasan 1976:28).

Por esta razão é que a gramaticalidade, no julgamento das realizações textuais aceitáveis, deve ser considerada em conjunção com outros fatores e em termos de probabilidade e predominância, como sugerem Beaugrande e Dressler (1981. 131).

Julgo, portanto, haver razão suficiente para que o ensino das

regularidades textuais ultrapasse a dimensão puramente gramatical de seu aparato lingüístico, muito mais ainda, no caso da escrita, a dimensão superficial de sua realização ortográfica.

À propriedade de aceitabilidade do texto pode-se vincular, ainda, o conceito de signo lingüístico como "instrução" apresentado, entre outros, por Weinrich(1981).

Esta concepção insere-se na visão de uma Lingüística orientada para a atividade comunicativa e, obviamente, centrada no texto. Supõe que, no exercício verbal, produtor e receptor interagem através da emissão e captação de "instruções" que devem ser dadas e seguidas no percurso da interação.

Tais instruções funcionam como indicações de diversas ordens sintáticas, semânticas, pragmáticas-que o produtor do texto fornece ao seu parceiro de comunicação, de forma a conduzi-lo na ordenação e seleção dos dados disponíveis. O receptor do texto deve, portanto, ter em conta estas instruções, consoantes elas foram dadas, a fim de que o texto possa ser interpretado, o mais possível, conforme foi pretendido. Também por este aspecto instauram-se a intersubjetividade e a mútua cooperação implicadas na prática interativa (cf. Van Dijk 1984:266).

Tais instruções servem ainda como passos indicativos que orientam e ativam, numa direção pretendida e adequada à situação, a habilidade interpretativa do sujeito receptor, de maneira que, como diz o próprio Weinrich "o texto mesmo inclui múltiplas ajudas para sua própria decodificação"(cf.op.cit.p.11).

Considero imensamente relevante esta perspectiva instrucional do signo lingüístico tendo em conta que, por estes termos, o texto assoma como atuação de sujeitos cooperativamente em parceria-sujeitos que "intentam" e que "aceitam" produções coesas e coerentes.

A esses sujeitos compete gerir a dosagem dos tipos e quantidades intrucionais, a fim de que o sentido do texto possa ser calculado com êxito. O receptor do texto não age, assim, sozinho na operação deste cálculo. É admissível que a questão da ambigüidade das expressões lingüísticas fique atenuada no âmbito destas considerações e seja, mais propriamente, remetida para unidade lingüísticas fora dos parâmetros textuais (cf. Beaugrande e Dressler, 1981:84).

Tenho em conta que as unidades lingüísticas, potencialmente, comportam diferentes significados. Num determinado texto, graças ao conjunto de fatores “cotextuais” e “contextuais” envolvidos, tais unidades atualizam um destes significados e têm, portanto, um sentido (cf. idem, ibidem). É justamente visando à identificação do sentido que o produtor do texto quer privilegiar que concorrem as instruções de diferentes ordens. A arbitrariedade dos sistemas lingüísticos, no sentido de sua não prevalecente iconicidade é interpretada, também, como fundamento para a comprovada “versatilidade e adaptabilidade semióticas da língua” (Lyons, 1980:66).

Contudo, nas atuações sociocomunicativas cotidianas, a realidade complexa dos sistemas lingüísticos, em condições normais, não suscita dificuldades relevantes. Como se viu, subsiste entre os parceiros da comunicação um empenho cooperativo pelo qual se vão fornecendo os dados instrucionais das seleções a serem feitas. Se as indicações postas não são suficientes, procede-se à demanda de novas instruções. Os sentidos pretendidos vão emergindo, assim, na dinâmica deste fluxo interpretativo e, conseqüentemente, as possíveis ambigüidades vão-se resolvendo.

Todavia, neste particular, parece-me útil lembrar as condições de vantagem que, de uma maneira geral, goza a fala em relação à escrita. Na interação face a face, o falante tem acesso mais imediato às reações do seu parceiro, e desta forma, pode orientar-se na condução da atividade que empreendem.

A aceitação destas condições não significa que, em algum momento, muito ideal e simplistamente, ponha de parte as condições de limitação que toda atividade comunicativa acarreta e pelas quais está sujeita, inexoravelmente à incompletude, à falta de total transparência e, portanto, à imperfeição. Contudo, a certeza destas contingências não anula o princípio fundamental de que até mesmo a inerente imperfeição da interação lingüística é cooperativamente atenuada e contornada pela ação conjunta dos interlocutores.

As propriedades da intencionalidade e da aceitabilidade estão, como se pode deprender do exposto, ancoradas nas perspectivas pragmáticas e psicolingüísticas com que se pode conceber a atuação dos interlocutores envolvidos em um evento comunicativo.

6. O ensino da composição e da interpretação textual deve privilegiar este aspecto global da textualidade. Aprender a escrever textos sem se ter em conta, ainda que implicitamente, as intervenções dos sujeitos em interação é desvirtuar as naturais condições em que ocorre a prática verbal e, portanto, um exercício ineficaz.

Certamente a escrita de texto, na escola, suscitaria mais interesse e teria mais proveito se tal atividade cuidasse em incluir um sujeito destinador da interação, intencionalmente cooperante e, por outro lado, um sujeito destinatário, não menos cooperante e interessado no sucesso da troca pretendida. Redações escritas para “ninguém”, numa mutilação ostensiva do outro sujeito que integra a atividade comunicativa, só podem resultar no desinteresse e na ineficácia de que somos testemunhas, na maioria dos casos.

Como exercitar as tomadas de decisão que a produção de textos requer se não se sabe para “quem se escreve”? Como supor os conhecimentos partilhados e em função disso discernir sobre a forma adequada de providenciar as marcas coesivas do texto? Como decidir sobre as condições da coerência se não há parâmetros de avaliação da aceitabilidade pressuposta do outro lado da linha?

A simulação a que a prática escolar do ensino de textos nem sempre pode fugir poderia ser atenuada se se projetasse, para cada exercício, um leitor que não o professor, interessado, quase sempre, na caça aos deslizes ortográficos ou outros semelhantes.

A pessoa do emitente é, por vezes, também obscurecida. Naturalmente, se se anula o outro com quem se estabelece a troca, se esvazia também a natureza interativa do exercício verbal. Não admira, pois, que as produções que resultam dessas circunstâncias pareçam tão estranhamente fragmentadas e cheias de incoerência.

Enfim, não basta, como simplistamente se tem feito, cuidar para que se cumpram as regras da gramática da língua. É evidente que sem isso não se fazem textos.

Contudo, a relevância desta mesma gramática só aparece inteiramente afirmada quando se ultrapassa o escopo meramente linguístico do texto, ou melhor ainda, o escopo meramente superficial do texto.

BIBLIOGRAFIA

- ADAM**, Jean Michel (1990) *Éléments de Linguistique Textuelle . Théorie et Pratique de l'Analyse*, Mardaga , Liège .
- BEAUGRANDE**, Robert Alain de e **DRESSLER**, Wolfgang (1981), *Introducion to Text Linguistics* , Longman , London .
- BROW**, Gillian; **YULE** , George (1983), *Discourse Analysis* , Cambridge University Press, Cambridge.
- CHOMSKY**, Noam (1965), *Aspects of the Theory of Syntax* , Institute of Technology, Cambridge, Mass.
- COLE**, Peter e **MORGAN** , eds (1975), *Syntax and Semantics, Speech Acts*, Vol. III, Academic Presse, New York.
- DICK**, Teun Adrianus van (1981), *Studies in the Pragmatics of Discourse*, The Hague, Mouton.
- DICK**, Teun Adrianus van (1984), *Texto y Contexto*, Cátedra, Madrid.
- DICK**, Teun Adrianus van; **KINTSCH**, Walter (1975), “Comment on se Rappelle et on Résume des Histoires”, *Langage*, 40, 98-116
- GRICE**, H. Paul (1975), “Logic and Conversation”, in **COLE** e **MORGAN**, eds. (1975) *Syntax and Semantics, Speech Acts*, vol. III, Academic Press, New York, 41,58.
- HALLIDAY**, Michael A. K.; **HASAN** Ruqaiya (1876), *Cohesion in English*, Longman, London
- LYONS**, John (1980), *Semântica - I -*, Presença\Martins Fontes, Lisboa.
- RASTIER**, François (1989), *Sens et Textualité*, Hachette, Paris.
- WEINRICH**, Harald (1981), *Lenguaje en Textos*, Gredos, Madrid.

L'HETEROGENEITE DISCURSIVE DANS UN ARTICLE DE PRESSE - UNE PERSPECTIVE D'APPROCHE

Dóris de Arruda C. da Cunha, UFPE

Dans ce travail, nous présentons une analyse de l'hétérogénéité discursive dans un article publié par le journal français *Libération*, intitulé *Mitterrand: "ils ont raison"*. *Libération* résume et reproduit une interview radiophonique donnée par le Président Français, François Mitterrand (FM, *dorénavant*) à la station de radio Europe 1, le 09 décembre 1986.

1. L'HETEROGENEITE MONTREE ET L'HETEROGENEITE CONSTITUTIVE⁽¹⁾

Le début des années quatre-vingts a vu les linguistes développer des recherches qui tiennent compte de la dimension dialogique de l'énoncé, des formes d'altérité. Dans cette perspective, il ne s'agit plus d'envisager le texte en tant qu'objet homogène produit par un seul sujet (qui serait lui aussi homogène) mais en tant qu'objet hétérogène, d'abord au niveau *énonciatif*, comme les manifestations d'une diversité de sources (marquées ou non) l'attestent, ensuite au niveau *constitutif*, en tant que produit d'un sujet lui aussi hétérogène.

La linguistique s'intéressera particulièrement à l'*hétérogénéité montrée* (Authier-Revuz, 1982) où l'on introduit explicitement *l'autre* dans le discours:

1. Les formes marquées de connotation autonymique où le locuteur fait usage des mots tout en les montrant, catégorie qui inclut toutes les formes de métadiscours ordinaire par lesquels le locuteur brise la linéarité du discours en spécifiant et expliquant le statut particulier de l'élément concerné (on montre un fragment comme étant de l'autre):

(1) Nous reprenons le titre d'un article de Jaqueline Authier-Revuz

- introduction dans le discours d'un mot faisant partie d'un autre code (régional, familial, technique, etc.) ou d'une autre langue;
- formules d'adéquation du mot à la chose et à la situation, marquant le doute, la réserve l'hésitation, la rectification, le besoin d'accord de l'autre, etc.: "*en quelque sorte*", "*à proprement parler*", "*si l'on veut*"...;
- formule indiquant la façon dont un élément doit être interprété: "*au sens x*", "*dans tous les sens du terme*", etc.;
- renvoi à un discours tenu, depuis la citation intégrée jusqu'à l'allusion, en passant par les formes où un fragment est désigné comme venant d'ailleurs.

2. Les formes de discours indirect libre, de l'ironie, de l'imitation, de la reminiscence, moins explicitées au niveau de la phrase que celles qui précèdent mais qui peuvent être repérées au niveau du discours...

3. De même que lorsque d'autres mots sont sous et/ou dans les mots, cas d'homonymie, de paronymie, de polysemie, figures, etc.

Quant à *l'hétérogénéité constitutive*, concept élaboré à partir de la sémiologie du cercle de Bakhtin et de la psychanalyse lacanienne⁽²⁾, elle ne laisse pas de marques visibles: les mots d'autrui - y compris de "l'autre de nous-même" ne peuvent pas être appréhendés par une approche linguistique stricto sensu. Les résultats de l'appropriation par la linguistique des propositions bakhtiniennes sont incontestablement positifs: on ne peut plus ignorer la présence de l'autre dans tout discours, qu'elle soit montrée formellement ou décelable dans l'interdiscours. Par contre, un concept abstrait comme celui de l'*Autre* ne nous semble pas opératoire.

En raison de la complexité de notre texte, nous avons préféré esquisser une grille d'analyse qui puisse rendre compte des deux modes de

(2) Du cercle de Bakhtine, Authier-Revuz retient le dialogisme. De la psychanalyse lacanienne, le concept de l'*Autre*, du sujet divisé et, comme tel, exprimant ce clivage dans le discours, objet de l'écoute psychanalytique, celui qui a été oublié, refoulé mais qui se manifeste dans les actes manqués, dans les rêves, dans les symptômes et dans le discours ordinaire.

présence de l'autre dans le discours de FM, à savoir l'hétérogénéité montrée et constitutive repérées aux niveaux suivants:

1. *énonciatif*: il s'agit du niveau d'attribution des prises de paroles, qu'elles soient marquées par des répliques successives (comme dans une pièce de théâtre) ou qu'elles soient diffuses - à l'intérieur même de chaque prise de parole - par des marques explicites (le "il a dit" des discours direct et indirect, par exemple) ou ambiguës (l'appropriation du discours de l'autre).
2. *prolepsique*: ce niveau concerne l'introduction du discours supposé de l'autre (e.g. "je sais ce que tu penses à ce propos, mais moi, je dis que...") dans le discours propre⁽³⁾.
3. *des genres*: il s'agit là de genre discursif, étant entendu qu'aucun discours n'appartient à un genre qu'on pourrait identifier à une matrice (archi-genre). Nous n'envisageons pas le récit uniquement comme succession d'événements, mais aussi comme mélange de discours différents.
4. *topique*: nous entendons par là la (les) place(s) occupée(s) par un locuteur dans le déroulement du texte par rapport à l'interlocution, c'est-à-dire les différentes façons de se placer par rapport au discours de l'autre (interroger, confirmer, ajouter, rectifier, expliquer, etc.)

2. CONTEXTES

Le support de notre texte est donc une interview radiophonique, c'est-à-dire un dialogue entre FM et un journaliste, qui n'a pas les caractéristiques d'un dialogue ordinaire dans la mesure où les interlocuteurs savent ne pas être les destinataires essentiels des messages échangés. Dans l'interview radiophonique, le dialogue a lieu entre deux pôles ou rôles hiérarchisés. Il y a un questionneur et un répondeur, et le répondeur sait que le questionneur n'est qu'un intermédiaire. Le journaliste qui interroge exprime une *vox populi* à

(3). Nous reprenons de façon très libre la notion rethorique de *prolepse*, figure par laquelle on prévient une objection en la réfutant d'avance.

laquelle il faut répondre pour s'adresser, à travers lui, à une foule anonyme ou à une cible, en l'occurrence les citoyens auditeurs d'une station de radio et les lecteurs des medias qui reprendront l'émission. D'où des positions qui tranchent avec l'apparente immobilité des places discursives où l'un interroge et l'autre répond, où l'un est objet de curiosité et l'autre joue le rôle de curieux.

Lejeune (1980: 129) a bien décrit le caractère particulier de ce type de dialogue: *Chacun des interlocuteurs (de la situation d'interview) sait que (cette situation) sera communiqué(e) à un vaste public, qui est le destinataire ultime. Du coup tous les actes de parole sont 'au figuré'. X n'interroge pas pour son propre compte mais sert de médiateur à la curiosité supposée du public, et c'est comme cela que Y reçoit ses questions; et quand il répond à X, il répond en même temps au public"*. Par ailleurs, l'interviewé est souvent - sûrement dans notre cas - quelqu'un qui a donné et donne de sa vie une image à laquelle l'interviewer se réfère sans cesse. Une autre raison de penser que, même s'agissant d'un entretien entre deux interlocuteurs, la production verbale tend au texte élaboré, à une cohérence interne, tissée de références stables et d'autocitations qui chargent la parole de l'un et de l'autre locuteur de traits propres à l'écrit.

L'interview a été diversement reprise par la presse écrite. *Libération* met en scène, dramatise, fond les propos rapportés dans des commentaires et des synthèses, impose à la matière un traitement qui se rapproche davantage de la presse magazine que de la presse quotidienne traditionnelle, en interprétant l'événement de façon plus historique (antécédents et perspectives) que conjoncturelle. Le dialogue subit une *adaptation* - selon les termes de Lejeune - c'est-à-dire une transposition d'un message d'un media dans l'autre, par le troncage et le découpage, par sélection linéaire et complète: les questions du journaliste ont disparu en tant que telles.

Il s'agit donc d'un texte particulier et assez complexe. Comment l'approcher? Selon François (1981: 275), "*comprendre un texte, c'est toujours l'éclairer par ce qu'on sait de la situation de communication, soit reconstruire cette situation de communication et son ou plutôt ses codes, ses messages de référence, à partir du message lui-même*. Il faut alors commencer par le replacer dans le double contexte de sa production et reproduction.

Ce texte a pour référent principal une confrontation politique qui le précède de plusieurs mois. Dans les élections parlementaires de mars 1986, les socialistes n'ont plus la majorité au Parlement et les Français se trouvent en face d'une situation inédite: un Président de la République socialiste et un Gouvernement de droite qui se hâte de faire une série de réformes.

En décembre 1986, éclate un conflit entre les étudiants et le Gouvernement, celui-ci voulant faire voter un projet de réforme de l'enseignement supérieur, la "*loi Devaquet*" (du nom du Ministre de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur). A la suite d'une série de manifestations dans toute la France, un jeune homme, Malik Oussekin, meurt après avoir été frappé par la police. C'est alors que le gouvernement annonce le retrait du projet.

Ce n'est que le lendemain que le Président de la République est intervenu, dans cet entretien, sollicité et confirmé plusieurs mois à l'avance. Sa non-intervention pendant les vingt jours de confrontation entre le gouvernement Jacques Chirac et les étudiants ayant suscité des critiques, il a profité de cette interview pour y répondre.

3. DEFINITION DU TEXTE

Notre texte fourmille d'allusions à des faits politiques, institutionnels et sociaux antérieurs aux événements de référence. Pour mettre de l'ordre dans les "couches textuelles" correspondantes, nous avons d'abord cherché à le définir.

Bronckart et al.(1985) proposent de ramener plusieurs centaines d'ouvrages à *trois architypes*: le *discours en situation*, le *discours théorique* et la *narration* à partir desquels se définissent des genres intermédiaires, parmi lesquels le *discours politique* dont le but est "*d'intervenir dans un débat public sur un problème d'actualité en vue de convaincre un groupe précis de personnes, d'une certaine position politique*" et qui est produit par "*un acteur politique*" (Bronckart, 1985 : 102).

Notre texte s'adapte en apparence à cette définition: FM est un "acteur politique", il "intervient dans un débat public" et traite d'un problème d'actualité, il veut "convaincre un groupe précis de personnes d'une certaine position politique. Mais la "remise en scène" par *Libération* en fait aussi autre chose. Pour reprendre les critères

proposés par Bronckart et al., notre texte est bien un “*discours en je*” mais les temps verbaux posent de sérieux problèmes: il n’y a pas dominance d’un temps mais distribution assez équilibrée de présent (21 occurrences) et de passé composé (22) avec une légère dominance de l’imparfait (27), et contrairement à la prédiction de Bronckart, aucune occurrence de futur. Même si Bronckart se propose d’analyser les textes en tenant compte de leur ancrage dans la situation de production, il semble sous-estimer le rôle de l’interlocuteur. En outre, tous les textes - même ceux qui facilitent leur propre classement *a priori* (cf. le discours scientifique, le discours politique, journal de voyage) - ne sortent pas du même moule.

Cette typologie des discours ne permet pas d’aller plus loin et aurait laissé passer ce que notre texte a de spécifique, à savoir l’exploitation argumentative, sur le mode discursif, d’énoncés narratifs dans un contexte pétri d’actes de parole narrativisés (*j’ai fait, j’ai dit, j’ai conseillé*).

C’est pourquoi nous préférons étudier notre texte selon l’optique dialogique, partant plutôt de F. François (1980 : 276) pour qui “*la reconstitution de la nature dialogique des textes (...) semble mieux manifester leur fonctionnement qu’une analyse structurale interne ou qu’une analyse ‘en extériorité’ à partir (...) du moment, du milieu et des sources*”. Nous décrirons les discours en présence et leur intrication (niveau de l’énonciation), les thèmes et les micro-genres (niveau de l’énoncé), les places des interlocuteurs (niveau topique).

4. LES DISCOURS EN PRESENCE

On peut isoler dans notre texte trois sources énonciatives: le discours du journaliste de *Libération*, celui de J.-P. Elkabbach et celui de F. Mitterrand.

Le discours du journaliste de *Libération* est nettement séparé des deux autres dans sa fonction de présentation (qui, quoi, quand, où, comment et pourquoi §§ 1 et 2). Mais il est difficile de l’isoler dans la mesure où il s’agit, d’emblée, d’un discours hybride:

François Mitterrand a approuvé hier le retrait du projet Devaquet - “*un acte de sagesse*” - et la décision de marquer une “*pause*” dans

les réformes de société engagées depuis le 16 mars.

Après la “*rude expérience*” qu’a été le conflit entre le gouvernement et les étudiants, le chef de l’Etat, interrogé en direct depuis l’Elysée par Jean-Pierre Elkabbach sur Europe 1, a rendu hommage à “la *sagesse profonde*” des étudiants qui défendaient sans violence “une *cause juste*”.

Dès le premier paragraphe, le passage d’une source à l’autre est marqué typographiquement (à la fois entre guillemets et en italiques). Néanmoins, le journaliste s’approprie les mots du président de la République de sorte qu’on ne peut pas tracer une frontière définitive entre les deux. Sont rapportés des actes de parole, ce qui implique une interprétation. Imprimer “*un acte de sagesse*”, “*pause*”, “*rude expérience*”, “*sagesse profonde*” et “*une cause juste*” implique que ces expressions ont été prononcées par le chef d’Etat, alors que “*rude expérience*” ne se retrouve pas dans la suite de l’article, ce qui empêche de savoir avec certitude si FM a prononcé ces mots et, s’il l’a fait, s’il a voulu exprimer une appréciation personnelle ou n’a fait qu’exprimer les sentiments des parties concernées par le conflit, auquel cas le discours même de FM est composite et procède partiellement par citations:

- *rendre hommage* est une reprise d’acte de parole, c’est une interprétation du journaliste;
- *la sagesse profonde* est une reprise formelle des mots d’autrui;
- défendaient sans violence ‘*une cause juste*’ est une condensation: il y a à la fois reprise (*une cause juste*, § 15) et paraphrase (*défendaient* pour *se battaient*, § 15, *sans violence* pour *il n’y a pas eu de violence des jeunes* § 14).

Le journaliste de *Libération* intervient d’autre part en supprimant les questions et en opérant des coupures, selon les procédés normalement utilisés par la presse écrite, comme dans le § 3:

A la question de savoir s’il y aurait un avant et un après-décembre 86 FM a répondu: “Il y a un avant le 16 mars et un après le 16 mars. Le problème qui est posé est d’abord celui de la majorité parlementaire,

élue par notre peuple, par le suffrage universel qui a élu un président de la République en ma personne sur des options différentes.”

Il faut remarquer le mélange des discours des deux journalistes (de *Libération* et d'Europe 1); ils ne semblent plus former qu'une seule personne; les coupures effectuées (à la fin du § 7 et dans les §§ 9, 11, 12, 15, 16, 19) font partie du discours du journaliste de *Libération*. Par son travail de manipulation il construit ses propos. Les §§ 5 et 6 sont ambigus à cause de cette interférence permanente:

Le gouvernement a eu “raison” de pratiquer une pause dans son action.

Il s'agit en principe du discours de FM et non de celui du journaliste mais *raison* est mis entre guillemets, par un glissement remarquable du discours au métadiscours - il s'agit des propos de l'interviewé traversés par ceux du journaliste, qui accentue le mot. Ces guillemets valent comme *sic* (c'est FM qui l'a dit) et ensuite comme un soulignement (un hommage à Jacques Chirac) ce que confirme la façon dont le § 6 est construit:

Cet “acte de sagesse” doit “être suivi d'un comportement conforme à cette attitude”. “Mieux vaut apaiser les passions, afin de faciliter le retour à la cohésion nationale, que j'appelais de tous mes vœux.”

Nous avons ici une *construction hybride*, c'est-à-dire une reconstruction faite par le journaliste des propos tenus à l'intérieur du discours de FM, procédé courant dans la presse où, l'excès de partialité étant *a priori* condamné, les journalistes restituent la parole d'autrui en la désignant mais après se l'être appropriée.

C'est ce qui se passe à partir du § 7, quand tous les propos sont censés appartenir à FM et sont présentés de la même façon: guillemets ouvrants, discours tenu, guillemets fermants.

Le discours de J.-P. Elkabbach n'est rapporté que dans le § 3 et en discours indirect. Mais on peut “entendre sa voix” tout au long de l'article dans les propos de FM qui sont des réponses à ses questions. Il s'agit de repérer les marques qui, dans le discours de l'interviewé, indiquent qu'il est organiquement lié à celui de l'interviewer, en reprenant l'idée de Ducrot (1980 : 45) qu'il y a des morphèmes polyphoniques

(à ce que dit X, il paraît que, puisque, le conditionnel, les énoncés négatifs, les présuppositions, etc.); qu'on peut isoler le locuteur (auteur des paroles) et les énonciateurs (agents des actes illocutoires) et l'allocutaire (auditeur immédiat) des destinataires (les patients des actes de parole).

Notre texte amalgame le discours du journaliste d'Europe 1 à celui de FM au sein d'un jeu de questions-réponses. Dans le § 3 déjà cité, FM reprend la question en la reformulant par une pré-réponse qui fait la transition entre l'intention de J.-P. Elkabbach et sa contre-proposition. La construction des §§ 8, 9 et 10, avec d'autres procédés - litote, question rhétorique, répétition, gradation - ainsi que les arguments utilisés (des rappels de faits) indiquent l'orientation des questions posées, à savoir une "accusation" à FM de non-intervention auprès du gouvernement pendant le conflit.

On peut suivre les questions de J.-P. Elkabbach à travers d'autres marques linguistiques. Dans les §§ 12 et 13, FM évoque ses sentiments envers les étudiants. Le choix du verbe *savoir* ("ils savaient pouvoir compter sur la compréhension du président de la République...", §13) lui permet de présenter son opinion comme "objectivement vraie" (Kerbrat-Orecchioni, 1980 : 113) et irréfutable dans la mesure où elle est donnée sous la forme du présupposé. Or, selon Ducrot, un présupposé évoque deux énonciateurs, le premier prenant la responsabilité du présupposé et le deuxième celle du posé. Cette formulation laisse entendre la voix qui l'interroge. Le § 14 commence par un énoncé négatif ("il n'y a pas eu de violence des jeunes") qui dessine une question du type: "les jeunes n'ont-ils pas fait preuve de violences condamnables?" De même que la présupposition, la négation est une marque de polyphonie. Deux énonciateurs s'affrontent, l'énoncé est à la fois assertion et rejet de l'assertion.

Deux marques linguistiques dans les §§ 15 et 16 signalent que la source du parallèle entre la visite de FM à la famille Oussekin et celle de C. Pasqua, ministre de l'Intérieur, aux policiers blessés doit être attribuée à J.-P. Elkabbach: le démonstratif, reprise anaphorique d'une mention faite ("j'ai été le seul représentant des pouvoirs publics à faire cette visite"). L'emploi du présent et du participe présent (M. Pasqua remplit son rôle en allant visiter le personnel blessé atteint...) indiquent que FM ne fait pas le récit de ces visites mais

commente les propos d'une question.

Dire que le discours de FM est polyphonique parce qu'il intègre celui de J.-P. Elkabbach serait réduire l'hétérogénéité au niveau prolepsique. D'autres niveaux apparaissent notamment dans le discours rapporté.

Un seul cas de discours rapporté explicitement marqué correspond à une reprise de parole en discours indirect dont on peut cependant remarquer que FM n'en indique pas la source, se contentant d'affirmer "*il m'a été indiqué...*" (§ 7). L'absence de complément d'agent marque certainement l'importance du dialogisme entre FM et Jacques Chirac.

Les reprises des discours antérieurs (dans les §§ 7, 8 et 9) ne sont pas tant repérables par les structures syntaxiques que par les verbes et expressions qui les introduisent: "*j'ai demandé des explications*", "*ces explications tendaient (...) à savoir ce qu'il en était de...*", "*comment n'aurais-je pas rappelé que*", "*comment n'aurais-je pas suggéré (...) recommandé, conseillé (...) demande*".

Ces trois paragraphes reprennent des discours premiers sous forme d'actes de parole. D'autres - fragments des §§ 6, 7, 11, 12 et 13 - montrent des discours rapportés exprimant pensées et sentiments, à l'imparfait, à l'époque critique du conflit. Ces sentiments et pensées ne sont pas toujours donnés comme tels, mais diffus.

5. THEMES ET MICRO-GENRES

Nous avons emprunté à la théorie bakhtinienne de l'énoncé l'idée d'une relation entre les *thèmes* évoqués dans notre article et ce que nous avons appelé les *micro-genres*. Bakhtine (1979:263-308) décrit cinq particularités de l'énoncé: il est délimité, achevé, marqué par l'expression du locuteur, est en rapport avec ceux qui le précèdent et ceux de l'avenir sur le même objet et a un destinataire, est tourné vers l'allocutaire.

Ses réflexions n'ont pas pour but de faire une typologie des discours mais une théorie de l'énoncé - l'unité de l'échange verbal. Elles montrent d'ailleurs qu'il n'est pas possible de définir un genre *a priori*: "*ce choix (d'un genre) se détermine en fonction de la spécificité d'une sphère donnée de l'échange verbal, des besoins d'une thématique (de l'objet du sens), de l'ensemble constitué*

des partenaires, etc.” (Bakhtine 1979:284).

Cette théorie permet de comprendre l’hétérogénéité de notre texte et fournit des éléments pour approcher le problème des genres mais ne résout pas tout. Il y a d’autres difficultés: par exemple, des glissements successifs d’un genre à l’autre. On passe insensiblement de l’explication au jugement, du jugement à la justification, etc. par des glissements dont les frontières sont souvent floues, ce qui fait que les genres sont rarement purs⁽⁴⁾. Il existe des orientations - ce que nous appellerons micro-genres, “*différentes modalités de la relation du discours à ce dont il parle*” (François, 1981 : 259).

Les §§ 1 et 2, on l’a vu, forment l’introduction. Le § 3 fait transition entre le discours du journaliste de *Libération* et celui de FM, par le biais d’une question rapportée de J. P. Elkabbach et de sa réponse. Quant au discours de FM, il fonctionne *grosso modo* sur trois modes:

- le mode du commentaire;
- le mode du récit;
- le mode de l’appréciation.

Nous appelons *commentaire* les passages du texte qui s’opposent au *récit*. Il s’agit d’énoncés à base de présent de vérité générale, avec effacement du sujet énonciateur, présentatifs, passifs à la 3^{ème} personne sans complément d’agent, indétermination, nominalisation des procès en position de sujet. Sont concernés les §§ 3, 4, 18 et 19, où FM évite le conflit pour n’évoquer que le choix fait par les électeurs d’une majorité parlementaire et d’un président de bords opposés ou pour rappeler son attachement aux valeurs de la République.

Les §§ 7 à 11 forment un récit des interventions successives de FM auprès du gouvernement pour se renseigner sur le projet de loi et demander son retrait. Notons l’alternance des “récits d’actes” (j’ai demandé; le texte nous a été remis; il m’a été indiqué; j’ai demandé; j’ai suggéré, recommandé, conseillé; j’ai observé) et “récits des circonstances” (ce qui’il en était, c’était, la loi (...) que l’on réformait, la concertation continuait, je n’avais pas de raison, etc):

“Pour ce projet de loi, j’ai demandé des explications au mois de juillet, au moment où le texte nous a été remis.” “Ces explications

(4) “Tout texte (tant oral qu’écrit) comporte, bien entendu, une grande quantité d’éléments hétérogènes, naturels, primaires, étranges au signe et qui échappent au domaine des sciences humaines (à l’analyse linguistique, philologique ou autre) et (...). Des textes purs, il n’y en a pas et il ne saurait y en avoir.” (Bakhtine, 1979 : 313)

tendaient tout simplement à savoir ce qu'il en était de ce qu'on appelle la sélection, les diplômes nationaux, des droits d'inscription, de l'organisation de l'université. C'était d'autant plus légitime dans mon esprit, que j'étais en somme le co-auteur, comme président de la République de la loi précédente, celle précisément que l'on réformait. Il m'a été indiqué que la concertation continuait sur ce sujet et je n'avais pas de raison d'intervenir avant que le débat soit clos.”

“Comment, au cours de nos multiples rencontres de cette semaine, de mercredi matin avant le Conseil des ministres, au sommet européen de Londres, et samedi soir, pendant le rendez-vous que j'ai demandé au Premier ministre, comment n'aurais-je rappelé que dans une situation de ce type - encore qu'il n'y ait eu, en 1984, ni morts, ni blessés, ni provocations, ni casseurs - j'avais jugé de retirer un projet qui rencontrait une vaste opposition?”

“Comment n'aurais-je pas suggéré (...) recommandé, conseillé, et finalement - peu importe le verbe - demandé que, puisque le gouvernement dans le courant de la semaine avait déjà retiré l'essentiel des revendications, à partir du moment où la loi tombait en morceaux, pourquoi en garder une, celle de l'organisation des universités?”

“Comment imaginer que j'aurais pu être le seul Français à ne pas souhaiter, et dans mon cas demander, le retrait du projet?”

“Si vous aviez eu l'impression que je pouvais être mêlé aux manifestants, vous vous seriez trompés. (...) J'ai pendant tous ces jours observé avec une grande patience, pour saisir le moment, dans l'intérêt du pays, où il me faudrait dire ce qu'il convenait de faire pour tirer le pays de l'ornière où il se trouvait.”

Les descriptions de Labov (1978) et Adam (1984) s'appliquent à ce récit où l'on observe la permanence de l'acteur (je, en l'occurrence FM), des balises temporelles (au mois de juillet, cette semaine, mercredi matin, samedi soir), des successions d'événements (“j'ai demandé des explications”, “il m'a été indiqué que la concertation continuait”, “comment n'aurais-je rappelé que dans une situation de ce type (...) j'avais jugé de retirer un projet qui rencontrait une vaste opposition?”

L'appréciation est difficile à isoler dans la mesure où il n'y a pas de discours neutre. Beacco et Darot (1984), étudiant une série d'articles

de presse, définissent l'appréciation comme "*un jugement personnel relatif à un 'objet' qui s'effectue par indexation de celui-ci par rapport à un système de valeurs échelonnées.*" Distinguant un discours appréciatif, nous ne prétendons pas rendre plus "objectifs" les récits et les commentaires, mais nous ne pouvons pas ne pas nommer "discours appréciatifs" les passages dans lesquels FM s'exprime sur les parties prenantes du conflit, par des jugements de valeur. Ce micro-genre se distingue par l'emploi des marques suivantes:

1. Termes axiologiques:

- "*avoir raison*" qui exprime le jugement de FM sur la décision du gouvernement de faire une pause dans les réformes; il désigne ensuite cette pause comme un "*acte de sagesse*" (§§ 5 et 6);
- "*étonnante maturité*" et "*sagesse profonde*" décrivent le comportement des étudiants pendant les manifestations (§§ 14 et 15);
- "*noble famille*", juge celle de M. Oussekin (§ 16).

2. Verbes d'opinion et de sentiments:

- on relève *savoir* et *sentir* dans les § 12 et 13 où FM exprime ses sentiments envers les étudiants.

3. Modalisations:

- "*c'est bien clair*", "*je dirais même que*", "*il peut y avoir des actes*", "*je crois que l'on doit distinguer*", toutes dans le § 14, dont le thème (la violence des jeunes) est dans la logique des paragraphes précédents où FM manifeste des sentiments positifs envers les étudiants.

6. LES PLACES DES SUJETS PARLANTS

Pour F. Flahault (1978), il y a un *système de places* à l'intérieur duquel tout locuteur produit sa parole, système constitué de quatre éléments:

- l'inconscient (le sujet parlant a été marqué d'une empreinte inaltérable par ces rapports de place);
- la formation sociale à laquelle il appartient;

- la situation discursive présente;
- la circulation d'insignes dans le tissu discursif.

Nous retiendrons de cette grille ce qui concerne l'impact de la place attribuable à chaque interlocuteur sur son discours observable dans les enchaînements qui indiquent la place du locuteur par rapport à l'autre mais aussi dans la relation entre genres et contenus. François (1982 : 38) distingue la notion de place de celle de rôle: *“Parler de place signifie (...) autre chose qu'un rôle social assigné: il s'agit du fait que dans l'échange les sujets sont à la fois sujets génériques qui cherchent à avoir raison et sujets qui parlent d'un point de vue particulier”*. En effet, les positions des interlocuteurs ne sont pas prédéterminées, elles se construisent au fil de l'entretien. Même dans les situations où les positions sont institutionnellement déterminées, les interlocuteurs peuvent échanger leurs places. Par exemple, lorsque l'interviewé se met à interroger l'interviewer.

L'interview de presse est une situation où les positions sont plutôt stables, mais notre texte ne comporte pas les questions posées par le journaliste, ce qui ne permet pas d'observer les enchaînements questions-réponse où les places se manifestent le plus nettement (dans les rectifications, les déplacements thématiques, les ruptures, etc). Mais ces places sont partiellement révélées par les micro-genres.

C'est ainsi que les énoncés qui fonctionnent sur le mode du *commentaire* apparaissent surtout quand FM refuse d'entrer dans le débat où le journaliste tente de l'entraîner. Dans le § 3, par exemple, il répond à une question particulière par un énoncé général:

A la question de savoir s'il y aurait un avant et un après-décembre 86 FM a répondu: “Il y a un avant le 16 mars et un après le 16 mars. Le problème qui est posé est d'abord celui de la majorité parlementaire, élue par notre peuple, par le suffrage universel qui a élu un président de la République en ma personne sur des options différentes.”

Il y a aussi changement de place quand FM passe à *l'appréciation*. Par exemple les §§ 5 et 6:

Le gouvernement a eu “raison” de pratiquer une pause dans son action. Cet “acte de sagesse” doit “être suivi d'un comportement conforme à cette attitude”. “Mieux vaut apaiser les passions, afin de faciliter le retour à la cohésion nationale, que j'appelais de tous mes vœux.”

Un autre changement de place peut être relevé avec le récit qui va du § 7 au § 11 où FM s'oppose nettement aux propos de son interlocuteur: là sa place se confond avec son rôle institutionnel, il peut se permettre de conseiller, demander, recommander, suggérer, etc., mais non de dire de faire (ce qui relève de l'autorité du Premier Ministre).

7. SYNTHESE

L'analyse de ces niveaux d'hétérogénéité montre le caractère foncièrement dialogique de tout discours et l'impossibilité d'ignorer l'interaction des discours tout comme les glissements d'un niveau à l'autre d'énonciation. Les formes d'hétérogénéité montrée renvoient, comme le propose Authier-Revuz, à *“une forme de négociation (...) du sujet parlant avec l'hétérogénéité constitutive”*.

FM évite tant qu'il peut de porter des jugements directs sur ses adversaires mais cette posture discursive ne l'empêche pas de critiquer indirectement le gouvernement. Ainsi, l'éloge du comportement des étudiants pendant les événements de rue signifie une condamnation du gouvernement en ce qui concerne sa capacité à gérer le conflit. En faisant allusion aux propos des autres - il ne désigne pas par leur nom les personnes avec lesquelles il dit avoir discuté - il dessine en creux un certain nombre de “textes”, les discours premiers (chronologiquement) constitutifs du discours actuel.

LE CORPUS

Mitterrand: "ils ont raison"

- (§ 1) François Mitterrand a approuvé hier le retrait du projet Devaquet - "*un acte de sagesse*" - et la décision de marquer une "*pause*" dans les réformes de société engagées depuis le 16 mars.
- (§2) Après la "*rude expérience*" qu'a été le conflit entre le gouvernement et les étudiants, le chef de l'Etat, interrogé en direct depuis l'Elysée par Jean-Pierre Elkabbach sur Europe 1, a rendu hommage à "*la sagesse profonde*" des étudiants qui défendaient sans violence "*une cause juste*".
- (§3) A la question de savoir s'il y aurait un avant et un après-décembre 86 FM a répondu: "Il y a un avant le 16 mars et un après le 16 mars. Le problème qui est posé est d'abord celui de la majorité parlementaire, élue par notre peuple, par le suffrage universel qui a élu un président de la République en ma personne sur des options différentes."
- (§4) "Le problème est posé, au-delà du mois de décembre 1986. L'évolution à terme de la situation due aux événements qui se sont déroulés, notamment les événements de ces derniers jours, conduit naturellement à penser que la façon d'aborder les problèmes peut changer, j'ai presque envie de le dire, doit changer."
- (§5) "Le gouvernement a eu "raison" de pratiquer une pause dans son action".
- (§6) Cet "acte de sagesse" doit "être suivi d'un comportement conforme à cette attitude". "Mieux vaut apaiser les passions, afin de faciliter le retour à la cohésion nationale, que j'appelais de tous mes vœux."
- (§7) "Pour ce projet de loi, j'ai demandé des explications au mois de juillet, au moment où le texte nous a été remis." "Ces explications tendaient tout simplement à savoir ce qu'il en était de ce qu'on appelle la sélection, les diplômes nationaux, des droits d'inscription, de l'organisation de l'université. C'était

d'autant plus légitime dans mon esprit, que j'étais en somme le co-auteur, comme président de la République de la loi précédente, celle précisément que l'on réformait. Il m'a été indiqué que la concertation continuait sur ce sujet et je n'avais pas de raison d'intervenir avant que le débat soit clos."

(§ 8)"Comment, au cours de nos multiples rencontres de cette semaine, de mercredi matin avant le Conseil des ministres, au sommet européen de Londres, et samedi soir, pendant le rendez-vous que j'ai demandé au Premier ministre, comment n'aurais-je rappelé que dans une situation de ce type - encore qu'il n'y ait eu, en 1984, ni morts, ni blessés, ni provocations, ni casseurs - j'avais jug de retirer un projet qui rencontrait une vaste opposition?"

(§ 9)"Comment n'aurais-je pas suggéré (...) recommandé, conseillé, et finalement - peu importe le verbe - demandé que, puisque le gouvernement dans le courant de la semaine avait déjà retiré l'essentiel des revendications, à partir du moment où la loi tombait en morceaux, pourquoi en garder une, celle de l'organisation des universités?"

(§ 10)"Comment imaginer que j'aurais pu être le seul Français à ne pas souhaiter, et dans mon cas demander, le retrait du projet?"

(§ 11)"Si vous aviez eu l'impression que je pouvais être mêlé aux manifestants, vous vous seriez trompés. (...) J'ai pendant tous ces jours observé avec une grande patience, pour saisir le moment, dans l'intérêt du pays, où il me faudrait dire ce qu'il convenait de faire pour tirer le pays de l'ornière où il se trouvait."

(§ 12)"Les étudiants et les lycéens savaient que j'étais sur la même longueur d'onde (...) je me sentais bien en phase avec eux, mais je ne pouvais et je ne voulais pas aller au-delà (...) "

(§ 13)"Ils ne défilaient pas pour moi mais pour la cause pour laquelle ils étaient rassemblés. Si, bien entendu, ils savaient pouvoir compter sur la compréhension du président de la République, pourquoi les aurais-je privé de ce qui n'était pas un renfort, mais l'affirmation d'une présence?"

(§ 14)"Il n'y a pas eu de violence des jeunes. C'est bien clair. Je

dirais même que les jeunes ont fait preuve d'une étonnante maturité. Il peut y avoir des actes individuels tout à fait répréhensibles, mais je crois que l'on doit distinguer les jeunes étudiants et les lycéens d'un côté, et les casseurs de l'autre, c'est-à-dire les éternels agents de trouble et de la violence."

(§ 15)"Moi, de l'endroit où j'étais, j'ai constaté pour les en remercier, la sagesse profonde des étudiants, des lycéens qui se battaient pour une cause qui leur paraissait juste et qui est juste." (...)

(§16)"La famille de Malik Oussekin est une noble famille imprégnée du respect du pays dans lequel elle se trouve, ne voulant rien ajouter au trouble des esprits. Je ne sais pour quelle raison j'ai été le seul représentant des pouvoirs publics à faire cette visite que tout imposait." (...)

(§17)"M. Pasqua remplit son rôle en allant visiter le personnel atteint dans l'exécution de ses ordres."

(§18)"Tout enfant de France doit pouvoir disposer des moyens d'être premier à Polytechnique, s'il en a lui-même par son caractère et son intelligence. Tout enfant doit avoir une situation par le savoir".

(§19)"Il y a derrière cela des valeurs simples (...) Pour moi les valeurs nobles, ça s'appelle la liberté, l'égalité, la fraternité, la solidarité, le respect de l'environnement humain et naturel, le goût de l'effort, le goût de l'ouvrage bien fait, le sens des responsabilités."

BIBLIOGRAPHIE:

- ADAM J.-M. (1984) *Le récit*. Que sais-je? Paris, PUF.
- AUTHIER - REVUZ, J. (1982) "Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours", in *DRLAV* 26, pp. 91-151.
- BEACCO, J.-C., DAROT, M. (1984) *Analyses de discours. Lecture et expression*. Paris, Hachette-Larousse.
- BAKHTIN, M. (1989) "Les genres du discours", in *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard, 1979.
- BRONCKART, J. - P. et al. (1985) *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neufchâtel-Paris, Delachaux Niestle.
- DUCROT, O. (1980) *Les mots du discours*. Paris, Le Seuil.
- FLAHAULT, F. (1978) *La parole intermédiaire*. Paris, Le Seuil.
- FRANCOIS, F. (1980) "Linguistique et analyse des textes", in *Linguistique*. Paris, PUF, pp. 233-277.
- (1982) "Ebauches d'une dialogique" in *Connexions* 38, pp. 63-87.
- KERBRAT - ORECCHIONI (1980) *L'énonciation, de la subjectivité dans le langage*. Paris, A. Colin.
- LABOV, W. (1978) "La transformation du vécu à travers la syntaxe narrative", in *Le parler ordinaire*. Paris, Minuit, pp. 289-335.
- LEJEUNE, P. (1980) *Je est un autre*. Paris, Le Seuil.

Cet article reproduit avec quelques modifications, des parties des chapitres II et VII de la thèse de doctorat que j'ai soutenue en juin 1990, à l'Université de Paris V, publiée, en 1992, par Peeters/Louvain-la-Neuve, intitulée *Discours rapporté et Circulation de la Parole*.

A PARTICIPAÇÃO DO FALANTE SECUNDÁRIO NA CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA

Angela Paiva Dionisio, UFPE

Fazer uma narrativa, durante uma conversa espontânea, não é uma tarefa eminentemente do narrador. Por ocorrer numa situação social, o discurso narrativo possibilita (e até exige) um certo grau de envolvimento entre os interlocutores, na medida em que a audiência se manifesta através de estratégias variadas de apoio ao narrador. Considera-se que a audiência pode assumir dois papéis no processo de construção de uma narrativa conversacional: o de **falante secundário**, realizando pequenas contribuições para o desenrolar do episódio narrado e o de **ouvinte**, manifestando interesse pelo desenvolvimento da estória, estimulando o narrador a prosseguir e monitorando o seu discurso.

Este trabalho visa a investigar algumas estratégias de apoio ao narrador utilizadas pelo falante secundário. Serão analisadas 14 narrativas produzidas por falantes analfabetos, cuja faixa etária varia entre 35 e 76 anos, moradores da comunidade semi-isolada de Pedra D'água (PB).⁽¹⁾ A denominação *narrativa conversacional*, na literatura especializada, corresponde aos termos *reprodução* (Gülich e Quasthoff, 1986), *narrativas* ou *estórias* (Labov, 1972; Jefferson, 1978 e Polanyi, 1985).

A narrativa conversacional consiste numa modalidade discursiva que retoma experiências vivenciadas no passado pelo narrador ou por ele conhecidas, as quais passam a ser revividas durante uma conversa espontânea. O surgimento dessas narrativas é espontâneo, mas decorrente de algum estímulo oriundo do contexto discursivo ou do situacional (Gülich e Quasthoff, 1986; Jefferson, 1978 e Labov, 1972). O episódio é recriado pelo narrador que passa a representá-lo, recriando os diálogos entre os personagens, possivelmente ocorridos

(1) Este artigo retoma com algumas modificações um dos capítulos da dissertação A Interações em Narrativas Orais, defendida em 1992, na UFPE, sob orientação da Prof^a. Dr^a Judith C. Hoffnagel.

quando da realização do episódio (Tannen, 1989). O narrador, além de autor, assume a função de ator, ao se auto-representar e ao representar os demais personagens da estória, através das falas de tais personagens.

OS INTERLOCUTORES NA CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA CONVERSACIONAL

A construção da estória, definida como um processo interacional, é uma tarefa complexa, pois todos os participantes são responsáveis pela montagem do texto e não apenas o narrador. A fala do narrador se altera com a audiência, à medida que encoraja o narrador através do seu comportamento, ou seja, dos atos de fala proferidos ou dos sinais de ouvintes realizados durante a interação.

Bublitz (1988) classifica os participantes de uma interação face a face de acordo com as ações comunicativas e tópicas desempenhadas por eles na formação e expansão do tópico discursivo. São três os papéis: (a) o de **falante primário (FP)**, aquele que domina e controla a progressão da conversa; (b) o de **falante secundário (FS)**, aquele que faz contribuições através de solicitações de informação, pequenos comentários e outros atos de fala; e (c) o de **ouvinte (O)**, aquele que faz contribuições, demonstrando que está acompanhando o que está sendo dito e incentivando o FP a prosseguir.

O PAPEL DO FALANTE SECUNDÁRIO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA

Segundo Bublitz (1988), o FS é aquele que realiza contribuições menores do que o FP para o desenvolvimento do tópico discursivo corrente na conversa, através de atos de fala como concordância, questionamento, bem como através de manifestações de atitudes ou enunciação de posições.

As contribuições do FS podem apoiar ou não a fala de FP. Quando há divergência, esta se manifesta através de **contradição, objeção, dúvida** e outras formas que revelam oposição ao FP. No caso das narrativas, o narrador poderá ter vetada a sua liberdade de contar a estória se a audiência manifestar-se contra. Por outro lado, quando há convergência entre os falantes, o FS recorre a padrões de

atos de fala que demonstram apoio como: (a) **apoio pelo endosso e pela repetição**; (b) **apoio pela avaliação** e (c) **apoio pela complementação, pela suplementação e pela paráfrase**.

O padrão **endosso** se caracteriza pelas contribuições que revelam concordância com a fala do FP, manifestadas por meio de expressões afirmativas, tais como: *sim, eu concordo, está certo, etc.* Já o padrão **repetição** compreende não apenas a reprodução do conteúdo semântico do enunciado repetido mas também a forma gramatical que o expressa.

Bublitz (1988:232) defende dois tipos de **avaliação**. O primeiro diz respeito aos julgamentos positivos (*weighing up*) numa escala de avaliação. “Esses julgamentos de estados, ações, eventos, atitudes e formas de comportamento que formam o objeto da contribuição precedente são semelhantes àquelas que são ditas, expressas ou meramente subentendidas pelo falante primário”. No segundo tipo, o FS expressa valores emocionais nos atos de fala por ele proferidos, através de exclamações ou expressões linguísticas que revelam admiração, espanto. É óbvio que ao fazer uso desses recursos avaliativos, o FS está anunciando suas atitudes em relação ao desempenho do FP.

A **complementação** se define como a contribuição que o FS faz para completar o enunciado incompleto, realizado anteriormente pelo FP. A ação do FS, na realidade, não só completa o conteúdo como também o padrão de ação comunicativa introduzida pelo FP. Às vezes, o FS antecipa informações que se encaixam apropriadamente ao enunciado antecedente realizado por FP, as quais são do interesse deste, através de mecanismos de coordenação vocabular e oracional, ou ainda orações subordinadas. Dá-se então o apoio por **suplementação**. A terceira forma - a **paráfrase** - apresenta uma espécie de resumo da contribuição (ou contribuições) precedentes ao FP pelo FS. A **paráfrase** serve para refletir, de maneira generalizada, o ponto de vista do FP, através de provérbios, aforismos e frases vazias, visando a condensar o que deduz ser as pressuposições e atitudes de seu interlocutor.

Bublitz (1988:247/250) salienta que todos estes padrões de apoio servem como guias para os participantes de uma conversa em que as ações de FS apoiam as ações do FP. Estes princípios são basicamente a reprodução e a antecipação. Estas contribuições “têm

consequências tanto ao nível do conteúdo como nas relações sociais (...). Por um lado, as contribuições do Falante Secundário não contêm nenhuma informação que seja nova, inesperada ou surpreendente para o Falante Primário. (...) Pode-se dizer que a liberdade para o Falante Secundário escolher é muito restrita; nem muitas opções lhe são propostas como escolher o tópico, a mensagem e o padrão de ato de fala”. O autor acrescenta ainda que o “empenho dos participantes em todos os padrões de apoio quando eles adotam o papel de Falante Secundário contribui decisivamente para o estabelecimento e a manutenção satisfatória das relações sociais”.

Os turnos de fala produzidos pelo FS são os identificados como **turnos inseridos**, cuja classificação dependerá da função dos atos de fala que eles realizam. Houtkoop e Mazeland (1985:599), observando as reações dos receptores - **FS** e **O** - dizem que “o lugar das reações dos receptores é o mesmo de uma tomada de turno normal, isto é, elas são posicionadas ao redor dos finais das unidades construcionais de turno. Embora os limites dessas unidades sejam marcados como pontos de incompletude de turno, é então um lugar para a transição de turno, mas como sentido restrito”.

Porém é necessário salientar que nem sempre a conclusão de Unidade Discursiva Fechada, ou de um **turno narrativo** na denominação de Preti (1991), é reconhecida pelos receptores, daí ser preciso haver uma negociação entre os interlocutores, a fim de propiciar-se a complementação da mesma.

Polanyi (1985:200) não estabelece uma distinção entre os tipos de receptores, no entanto as tarefas que ela aponta para a audiência de uma narrativa conversacional abrangem tanto as desempenhadas pelo FS como pelo O. De forma geral, elas se resumem em três tipos:

- a. concordar em ouvir a estória ou apresentar uma razão pela qual ela não pode ser contada;
- b. abster-se de tomar o turno, exceto para fazer apartes, demonstrando que a estória está sendo seguida e entendida ou para levantar questões relacionadas diretamente com o que está sendo dito sobre o mundo da estória;
- c. demonstrar, no final da estória, entendimento, fazendo comentários que indiquem a apreensão do objetivo da narração.

Assim, o sucesso da narrativa conversacional depende das estratégias do FP bem como das participações da audiência. Juntos, desempenham seus papéis, buscando um maior envolvimento, a fim de estruturarem a narrativa e assegurarem a narrativa.

A PARTICIPAÇÃO DO FALANTE SECUNDÁRIO NA CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA ORAL NA COMUNIDADE DE PEDRA D'ÁGUA

Ao contar uma estória, o turno de um falante apresenta sempre uma extensão maior do que normalmente acontece numa conversa. Nos dados em análise, a troca de falantes, a exemplo do que acontece na conversação, deram-se, em maior frequência, em lugares relevantes para a transição (LRT). Cerca de 78% das contribuições dos FSs foram registradas mediante à presença de LRT e 22% na ausência destas pistas. No primeiro caso, encontram-se as passagens de turno consentidas (84%) e as requeridas (16%) pelo narrador. As primeiras consistem em entregas implícitas do turno e se realizam na presença de três tipos de pistas de LRT: (a) final de unidades sintático-semântico-pragmáticas, (b) pausas e (c) risos. Já as passagens requeridas revelam uma entrega explícita do turno pelo narrador, pois este(a) faz indagações ao(s) interlocutor(es) e (b) usa marcadores conversacionais pós-posicionados. Destas duas formas de transição de turno, o número maior de participações do FS foi registrado após o final de unidades sintático-semântico-pragmáticas. Estas intervenções são decorrentes de um dos princípios básicos da conversação que é alternância de falantes.

Nos casos das narrativas orais, este direito de tomar a palavra está associado ao dever de fazer contribuições relacionadas ao desenrolar do episódio narrado. Estes são os turnos inseridos com fins interacionais, que podem ser intervenção de falante único (exemplo 01, L:04)⁽²⁾ ou num trecho onde FSs entram em interação entre si, evocando um aspecto da narrativa, como se observa no exemplo (02), das linhas 04 a 08. Neste trecho, os FSs e o narrador discutem sobre o tempo transcorrido entre a ocorrência do episódio e a narração do

(2) As normas de transcrição usadas foram as propostas pelo NURC - Recife e por Marcushi (1986). As auto e heterocitações estão entre aspas.

mesmo. Vejamos os exemplos:

- (01) 01 M17: (...) aí os defunto que morre no interiô os povo usa rezá né?
02 M2: com esse senhô de engenho (.) todinha ((continua a conversa entre M2 e parte das pessoas
03 presentes, mas fica impossível compreender por causa do barulho das crianças))
04 P1: **rezá né**
05 M17: é (.) aí os povo começaro a **rezá né?**
- (02) 01 H3: esperei um carro de BEM cedo até quatro hora da
02 tarde (.) num passô um pá entrá pá Lagoa Grande
03 H9: aí jogô nas costa
04 P1: **isso foi quando? faz tempo?**
05 H3: **fai zano**
06 M6: **fai munto zano**
07 H3: **fai munto zano**
08 H9: **naquele tempo ele era novo**
09 H3: aí eu peguei ela e joguei nas costa (.)

Quanto às contribuições em sobreposição, na sua maioria, não provocam interrupção na fala do FP. As contribuições do FS realizadas durante as pausas são mais frequentes do que as intervenções em lugares onde não há pistas de LRT. Numa conversa, as intervenções na ausência de LRT resultam num assalto ao turno do outro, ou pelo menos numa tentativa de assalto. No processo de construção da estória, das ocorrências em sobreposição, apenas 25% provocaram interrupção do turno do narrador, principalmente nos apoios por **indagação** e por **explicação** (estes dois tipos de apoio não são apontados por Bublitz (1988)). Poder-se-ia dizer que, geralmente, instaura-se uma das situações possíveis de serem consideradas após um assalto: o interlocutor assaltado não abandona o turno e continua a comandar a interação. Como a intenção do FS não é a de assumir o comando da interação, tais participações, embora do ponto de vista formal possam constituir um assalto (ou tentativa de assalto), do ponto de vista funcional, são de natureza interacional.

Quanto às contribuições realizadas durante as pausas, apenas 4% implicaram interrupções na fala do narrador e todas foram localizadas na categoria apoio por **indagação**. Atitude plenamente compreensível, uma vez que o narrador deveria suspender o seu planejamento discursivo para atender às necessidades de seu interlocutor.

Saliento que o mais importante nesta análise não é a classificação das contribuições do FS em seu aspecto formal, mas, numa perspectiva interacional, verificar qual a forma de apoio veiculada em cada intervenção. Por isso, recorri tanto às contribuições em sobreposição como às em não sobreposição à fala do FP nas análises dos padrões de apoio.

Dentre os padrões de apoio utilizados pelos FSs, propostos por Bublitz, não foi constatada a **paráfrase** nas 144 ocorrências encontradas nos dados. Por outro lado, encontrei três outros tipos de apoio, que foram (a) **apoio pela indagação** (b) **apoio pela resposta** e (c) **apoio pela explicação**. Dos oito padrões existentes, os de maior incidência foram o **apoio pelo endosso** (21 ocorrências), **apoio pela avaliação** (45 ocorrências) e o **apoio pela indagação** (46 ocorrências). Este artigo limitar-se-á a apresentação apenas destes três padrões.

APOIO PELO ENDOSSO

No apoio pelo **endosso**, o FS deixa transparecer ao narrador que concorda com as informações por ele anunciadas. Das 21 ocorrências, 12 foram em sobreposição ao turno de FP, mas sem interrompê-lo e apenas 3 após o uso de marcadores conversacionais *né?* e *sabe?*. As formas linguísticas mais usadas foram as expressões afirmativas: *é*, *mai é mermo*, *era isso mermo*, *sim* e *sei*. Vejamos alguns exemplos:

- (03) 01 M17: (...) eu tinha certeza que se su: abrisse os soiu (.)
02 eu via sabe? [(.).] aí aquilo ali eu
03 P1 [sim]
04 M17 fiquei a noite todinha (.)

- (04) 01 H3: (...) morreu dento da casa dela (.) sortera mindingada
 02 dento sem ninguém que quii tratá dela (.) puque
 03 ninguém queria i subi esse morro ((aponta em direção
 a uma serra)) [pá i tá (.) hora lá
 05 M6 [mai é mesmo

APOIO PELA AVALIAÇÃO

Este tipo de apoio ocorreu quase que 50% em sobreposição ao FP, sem interromper o turno deste. Verifica-se que o FS externa seu julgamento em relação ao desempenho do narrador, através da enunciação dos fatos que compõem a narrativa, das atitudes do próprio narrador face ao episódio e das formas de comportamento dos personagens. Linguisticamente, o FS se utiliza dos mais variados tipos de construção frasal: frases de situação, frases nominais, frases declarativas e interrogativas. Vejamos alguns exemplos:

- (05) 01 M2: (..) aí um dia eu tava na fila (.) boinha vivinha [(.)
 02 P1 [vivinha ((sorrir))
 03 M2 ((todos riem))
 (06) 01 H3: deixei ela lá internada e fiquei dano viage pra lá e pra cá
 02 [de pei
 03 P1: [eu pensei que o senhô tinha se internado de cansaço
 04 [também ((fala sorrindo))
 05 P2 [eu também
 (07) 01 H3: e nada nada nada o feção o mii quano eu vortei [já tinha
 02 P1: [essa foi ((dirige-se a P2, em voz baixa
 03 fazendo um gesto com as mãos para demonstrar a
 04 satisfação pela coleta da narrativa))
 05 [meu Deus do céu
 06 H3: [quano eu vortei ((P2 sorrir)) reparu tudo (.)

No exemplo (05), o FS (L:02), por meio de uma repetição de uma palavra empregada pela narradora -*vivinha*-, descrevendo o estado em que se encontrava, quando da ocorrência do episódio, faz também uma avaliação, admirando-se da forma linguística empregada. Já no (06), as FSs (P1 e P2) comentam o estado físico do narrador/

personagem após ter conduzido nas costas uma senhora doente da comunidade até a cidade de Alagoa Grande, num percurso de aproximadamente 20km. P1 se sobrepõe ao FP, toma-lhe o turno e numa frase declarativa brinca com o cansaço do mesmo. É interessante observar ainda que a avaliação de P2 (L:04) ocorre numa postura de endosso à fala de P1. Finalmente, em (07), P1 mais uma vez provoca a suspensão da fala de H3, ao dirigir-se a P2, salientando a alegria pela coleta da narrativa (L: 02/03). O narrador, numa postura de quem pretende, logicamente, concluir sua narrativa, reintroduz a estória, repetindo o final de seu enunciado anterior e prossegue com a narração.

Nos exemplos (08) e (09) podemos encontrar outras estratégias avaliativas. No primeiro (L:02), a FS através da frase de situação - *ave maria* - externa seu espanto diante do fato apresentado pela narradora (uma mulher grávida que morreu sem conseguir dar a luz). No outro exemplo (L:02), a FS M4 avalia a exigência feita por um dos personagens ao narrador - *ave: maria* -. Esta frase de situação é seguida de uma nominal - *mai de Ingá* -. Transcreveremos abaixo os referidos exemplos:

(08) 01 M2: fui enfeitá ôta mulhé do buchão que morreu com o menino
dento [(.) lá no Purgato
02 P1: [*ave maria*

(09) 01 M2: ele disse “não só se fô de peis daqui a:TÉ em casa”
02 M4: *ave: maria* (.) *mai de Ingá*

APOIO PELA INDAGAÇÃO

O apoio pela **indagação** foi realizado basicamente pelas pesquisadoras. Das 46 ocorrências, apenas 1 foi de uma informante. Tal índice se justifica pelo desconhecimento, por parte daquelas, dos episódios narrados. A grande maioria das estórias contadas faz parte do repertório de episódios dignos de serem transmitidos com frequência aos visitantes. Consequentemente, não há para os moradores aspectos a serem questionados, enquanto que *os de fora* necessitam de algumas informações relacionadas (1) à *contextualização*, como identificação de personagens (exemplo 10), determinação do tempo (exemplo 11)

e identificação de local (exemplo 12); (2) à *solicitação de esclarecimentos sobre ações desempenhadas pelos personagens* (exemplo 13). A seguir transcreveremos os exemplos mencionados:

(10) 01 M17: num gostei não (.) ((P1 sorrir)) disse mermo a
Tutu
02 P1: quem é Tutu?

(11) 01 P1: no dia que tu sonhasse foi?
02 M17: não (.) depoi (.)

(12) 01 P1: aí vocês traziam o capão pra cá?
02 M3: PRA\ comia lá (.) na barraca (.)

(13) 01 M17: eu digo “eu vô aprumá aqui no cruzero porque foi o
02 defunto que levantô [((sorrir)) ele num me pega (.)
03 P1 [e o que tinha sido?

De acordo com o que se pode observar nestes padrões de apoio, o FS também se constitui autor da narrativa apresentada durante a conversação. A participação do FS se caracteriza essencialmente pela sua postura de cooperação, no desenvolvimento do episódio apresentado pelo FP para ser narrado e aceito por aquele como pertinente para ser ouvido. As intevenções dos FSs não visavam, desta forma, a tomada do turno no narrador, mas sim ajudá-lo a tecer a estória.

BIBLIOGRAFIA

- BUBLITZ, W. 1988. *Supportive fellow-speakers and cooperative conversations: discourse topics and topical actions, participant roles and "recipient action" in a particular type of everyday conversation*. Amsterdam, John Benjamins.
- GALEMBECK, P. et al. 1990. O turno conversacional. In D. PRETI e H. URBANO. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. V.iv. São Paulo, T. A. Queiroz/FASESP, pp. 59-98.
- GÜLICH, E. e QUASTHOFF, U. 1986. Story-telling in conversation: cognitive and interactive aspects. *Poetics* 15: 217-241.
- HOUTKOOP, H. e MAZELAND, H. 1985. Turns and discourse units in everyday conversation. *Journal of Pragmatic*, 9:595-619.
- JEFFERSON, G. 1978. Sequential aspects of storytelling in conversation. In J.SCHENKEIN,(Org). *Studies in the organization interaction*. New York, Academic Press, pp. 219-248.
- LABOV, W. 1972. The transformation of experience in narrative syntax. In W. LABOV. *Language in the inner city*. Oxford, Basil Blackwell, pp.354-396.
- MARCUSCHI, L. A. 1986. *Análise da Conversação*. São Paulo, Ática.
- POLANYI, L. 1985. Conversational Storytelling. In *Handbook of Discourse Analysis*, V. 3, London, Academic Press, pp. 183-201.
- PRETI, D. 1991. *A Linguagem dos Idosos*. São Paulo, Ática.
- TANNEN, D. 1989. *Talking voices: repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge, Cambridge University Press.

O PADRÃO ENTOACIONAL DOS REPÓRTERES DA GLOBO

*Adriana Tigre Lacerda, Isabella Jarocki e Isaltina Mello Gomes **

1. Introdução

O campo de investigação que abrange a fonética e a fonologia tem apresentado contribuições significativas em diversas áreas da pesquisa lingüística tais como: a descrição de línguas de minorias étnicas, a aquisição da linguagem e, ainda, vários temas correlacionados à lingüística aplicada voltados para a abordagem de metodologias de ensino.

É neste contexto que tem crescido o interesse pelos estudos sobre a entoação como uma característica - dentro dos chamados aspectos prosódicos - capaz de evidenciar tanto as formas da fala na interação verbal (a nível de significante), como também interferir no conteúdo do enunciado (a nível de significado).

A partir desta constatação, achamos relevante o procedimento de uma análise da entoação dos repórteres de televisão por acreditarmos haver alguma relação entre o padrão entoacional e as informações veiculadas pelos meios de comunicação de massa. Há algum tempo temos percebido, de maneira intuitiva, uma certa padronização na fala dos repórteres de TV. Essa percepção, sentida inicialmente apenas entre os repórteres da Rede Globo, é atualmente observada em todas as redes nacionais de televisão.

Delimitamos como universo da nossa amostra os telejornais da Rede Globo de Televisão pelo fato de esta emissora veicular o maior número de telejornais diários interligados por rede nacional e, ainda, por registrar os maiores índices de audiência da televisão brasileira, de acordo com o caderno de mídia da revista *Imprensa* (março, 1992).

Partimos do princípio que os repórteres desta rede não recebem qualquer tipo de treinamento ao entrar para a emissora. De

* As autoras são jornalistas e mestrandas em Lingüística e, neste estudo, tiveram a orientação da profª Dra. Marígia Viana, do Programa de Pós-graduação em Letras e Lingüística/UFPE..

acordo com a repórter Delis Ortis, na Globo desde fevereiro de 1992, não há qualquer tipo de treinamento com os repórteres direcionado para a aquisição de um padrão entoacional. Existe apenas o acompanhamento clínico de uma equipe de fonoaudiólogos que trabalha individualmente com cada um dos repórteres de rede, ou seja, aqueles que aparecem nos telejornais - Jornal Hoje, Jornal Nacional, Jornal da Globo - e também no Fantástico. Este acompanhamento, contudo, não é feito periodicamente e tem como único objetivo ajudar os repórteres a pronunciar melhor as palavras. Delis Ortis acredita que os repórteres falam de forma semelhante por imitarem os colegas mais experientes.

Neste estudo pretendemos, portanto, verificar se existe um padrão entoacional de fala entre os repórteres da Rede Globo, oriundos de diferentes regiões do país.

2. Referencial teórico e metodológico

O corpus analisado neste trabalho é composto por falas de quatro repórteres, sendo dois (um homem e uma mulher) originários do Nordeste e dois (um homem e uma mulher) do Centro-sul. Para chegarmos a este corpus, estabelecemos que o mesmo seria coletado nos diversos telejornais veiculados pela Rede Globo. Assim, no período de 15 de abril a 25 de maio de 1992, foram gravadas 106 reportagens oriundas de várias edições do NETV e DFTV (noticiários locais veiculados de segunda a sábado às 12h45 e às 19h45), Jornal Nacional (veiculado de segunda a sábado às 20h) e Jornal Hoje (veiculado de segunda a sábado às 13h).

O material gravado já era suficiente para a seleção do corpus. Instituímos, então, alguns critérios para facilitar a seleção das reportagens que seriam analisadas:

- equivalência entre o número de repórteres do sexo masculino e feminino,
- equivalência entre o número de repórteres nordestinos e sulistas,
- escolha de reportagens nas quais os profissionais aparecessem na tela, evitando os recursos do *off* (utilização apenas da voz do repórter comentando as imagens veiculadas).

Vale ressaltar que para a seleção, não foram considerados aspectos como conteúdo temático ou duração das reportagens.

Obedecendo a estes critérios, fizemos a primeira seleção em que foram escolhidas doze reportagens que, por questões metodológicas, ficaram reduzidas a quatro. Seguindo a, esse respeito, observações feitas por Milroy (1987), acreditamos que a quantidade de dados obtidos com a transcrição das falas de 12 informantes tornaria a análise e a manipulação dos dados mais complicada, e nem por isso mais significativa.

As quatro reportagens foram transcritas segundo os preceitos ditados pelo modelo entoacional de David Brazil. De acordo com Brazil (in: COULTHARD, 1985), as divisões entoacionais feitas pelos falantes nos enunciados não são gramaticalmente motivadas, mas geradas pela participação do falante em um contexto situacional e informativo.

O universo da amostra para esta análise é justamente um material produzido dentro de um contexto situacional e, sobretudo, informativo. Partimos, então, para a verificação da fala de cada repórter a fim de identificar as unidades tonais, citadas por Brazil como sendo uma das características fundamentais no estudo da entoação.

Para Brazil (1981 e 1985), a unidade tonal é o segmento da fala ao qual estão associadas as variáveis significativas. “Ela é definida, não pela referência aos seus limites, mas pela sua organização interna, i.e., ela é caracterizada como o local de operação de um conjunto de opções do falante” (BRAZIL, 1981: 40). É na unidade tonal que se realizam alguns aspectos suprasegmentais utilizados pré-planejadamente pelos falantes, como proeminência, tom, pista e terminação. Brazil considera que cada um destes aspectos acrescenta um diferente tipo de informação durante a interação. Sabemos que, no momento de realização da fala, todos esses elementos interagem simultaneamente. Mas para efeito de análise, destacamos neste trabalho apenas dois aspectos: proeminência e tom.

Cada unidade tonal é demarcada pela presença de uma ou duas proeminências. Por proeminência entende-se a escolha pelo falante de palavras com ênfase em determinada sílaba. Esta escolha lingüística tem por objetivo selecionar informações que o falante deseja

ressaltar com base no conhecimento partilhado. Em geral estas sílabas coincidem com o acento tônico das palavras, mas não necessariamente (BRAZIL, 1985a e VIANA, 1992). Para efeito de identificação, as sílabas proeminentes são sempre transcritas em letras maiúsculas, e em caso de ocorrerem duas proeminências em uma mesma unidade tonal, a sílaba tônica (última sílaba proeminente na unidade tonal) aparecerá sublinhada.

A identificação das unidades tonais e proeminências em cada uma das quatro reportagens, nos possibilitou dar mais um passo em busca de nosso objetivo. Prosseguimos, então, verificando o tom imposto pelos repórteres a partir das sílabas contidas nas unidades tonais. Segundo Brazil (1985 b), os tons classificam-se em: descendente, ascendente, ascendente-descendente, descendente-ascendente e nível. Os tons ascendente e descendente-ascendente, chamados *referring tones* (*r*) são utilizados pelo falante para emitir para o ouvinte mensagens no âmbito do conhecimento partilhado. Já os tons descendente e ascendente-descendente, chamados de *proclaiming tones* (*p*) são empregados como geradores de expectativas para o aumento do campo de conhecimento partilhado, através da transmissão de novas informações, e também como indicadores de divergências e separação (COULTHARD, 1985).

Brazil ainda classifica mais dois tons, utilizados na orientação oblíqua, que não serão abordados neste estudo por estarem diretamente relacionados com a língua e não com os participantes da interação. Ainda dentro do modelo entoacional utilizado, o falante pode ter o papel de dominante ou de não-dominante. Ou seja, quando ele desempenha um papel em que dá informações ou instruções é considerado controlador do discurso e, portanto, tem uma posição de dominante. É o caso do repórter ao veicular sua reportagem ou do professor em sala de aula.

Assim, ao verificar os tons nas reportagens escolhidas, observamos a incidência de tons ascendentes e descendentes em um contexto de dominância do falante. O último passo da análise foi identificar as características individuais e coincidentes entre os quatro repórteres, que serão denominados repórter A (homem/Centro-sul), repórter B (mulher/Nordeste), repórter C (homem/Nordeste) e D (mulher/Centro-sul).

3. Análise do corpus

As características de cada um dos repórteres indicaram tendências marcantes entre os profissionais. Primeiramente, constatamos que os repórteres enfatizam, ou seja, tornam proeminentes os substantivos comuns e próprios indicativos de lugar, os verbos no particípio e no infinitivo e, também, os advérbios. Assinale-se que os dados aqui apresentados correspondem à totalidade das ocorrências verificadas em cada uma das quatro reportagens analisadas.

a) Substantivos - Lugares

Repórter A

//...a ciDAde//
//...no aeroPORto//
//RUAS//
//os TUneis do RIO//
//...RIO CENTro//
//...ORla...//
//...hoTEIS//
//...calÇAda//
//...PIStas//
//...MAR//
//...esPAço//
//...quarTEL//

Repórter B

//...apartaMENTo//
//...BOa viAgem//
//...SAO PAUlo//
//...hoTEIS//
//...Acre//
//...FLAT//
//...reCIfe//
//...pernamBUco//
//...esTAdo//
//...secretaRIa//

Repórter C

//do MUNdo//
//...em pernamBUco//
//em washingTON//
//...na SEde//
//...no braSIL//

Repórter D

//...de jeQUIe
//...em sao PAUlo//

b) Verbos no Infinitivo

Repórter A

//vao mobiliZAR//
//vao fiCAR//
//vao PROteger//
//...vao hospeDAR//
//vao transmiTIR//

Repórter B

//...assalTAR//

Repórter C

//ao responDER//

Repórter D

//...se apresenTAR//
//para eviTAR//

c) Verbos no Particípio

Repórter A

//patruLHAdo//
//BLOqueadas//
//e Vigiadas//
//...consideRAdos//
//...reforÇAdo//
//...PROibida//
//...BLOqueado//
//...e proteGIdo//

Repórter B

//...PREsa//
//...aponTAda//
//e TIda//
//...acuSAda...//
//...procuRAda//

Repórter C

//foi FEItO...//
//é ciTAdo//

Repórter D

//decreTAda...//
//esTA sendo procuRAdo//

d) Advérbios (tempo, lugar, intensidade, modo)

Repórter A

//JA...//
//MAIS...//
//ao LARgo//
//ao VIvo//
//diREto...//

Repórter B

//...ONtem//
//possiVELmente//
//MUIta//
//DENtro//

Repórter C

//JAmais//
//...HOje//
//aGOra//

Repórter D

//e AQUI...//
//PRAticamente//

Notamos também, com certa surpresa, a incidência de proeminências não coincidentes com a sílaba tônica. Quando isto ocorre, a ênfase, na maioria das vezes, cai na primeira sílaba.

Repórter A

//...mobiliZAR//
//BLOqueadas//
//...VIgiadas//
//...FUzileiros//
//...PROteger//
//...PROibida//
//...Aereo//

Repórter B

//...SAbendo//
//...Operação//

Repórter C

//JAmais//
//em washingTON//
//NENhum//
//CONfiavel//
//PERnambuco//

Repórter D

//TERia//
//PRAticamente//
//COMbinaram//

Percebemos que o tom descendente (p) coincide com o final de grupos de informações. Entendemos que o tom descendente, em geral, parece representar o que gramaticalmente seria o ponto ou a vírgula. Por outro lado, os tons ascendentes aparecem sempre no início de uma nova informação como que preparando o ouvinte, através da enunciação do conhecimento partilhado, para o recebimento de uma nova informação que está por vir. Esta característica, entretanto, parece ser comum a todo falante. De qualquer forma, demonstraremos, a seguir, as coincidências entre os tons descendentes e os sinais de pontuação (que serão identificados entre parênteses) observadas no corpus analisado.

Repórter A

//r as TRES//
 //r FORças//
 //r arMAdas//
 //r vao mobiliZAR//
 //r QUINze//
 //r MIL//
 //HOMens//
 //r para a seguRANça de
CEM//
 //CHEfes de esTAdo// (.)

Repórter B

//r auroZIta//
 //r REgia//
 //r da SILva//
 //p foi PREsa ONtem// (.)
 //r num apartaMENTo//
 //r possivelmente//
 //p em BOA viAGEM// (.)
 //r por policiAIS//
 //r da diviSAO//
 //r de homiCIdios//
 //r e proteÇAO//
 //r a pesSOA//
 //r da policia ciVIL//
 //p de SAO PAUlo// (.)

Repórter C

//r o goVERno ameriCAno//
 //r JAmais//
 //p DIsse//
 //r que a maior plantaÇAO
 de maCOnha//
 //r do MUNdo//
 //p fica em pernambUco//(.)
 //r o desmenTIdo//

Repórter D

//r o HOMem//
 //r que a poLicia
 identifCOU//
 //r como seGUNdo//
 //r particiPANte do CRIme//
 //r é joMILdo//
 //r RAmos//
 //p barBOsa// (.)

//r foi FEIto HOje//
 //p em washingTON// (.)
 //r ao responDER//
 //r a uma perGUNta//
 //r durante uma entreVISTA
 coleTIva//
 //r diante de jornaLISTas//
 //r de VINte//
 //r e QUATro//
 //p paÍses// (.)
 //r na SEde//
 //r da VOZ da aMErica//
 //p em WASHington// (.)

//r ele é baiAno//
 //r da cidade de jeQUIe//
 //r e AQUI em são PAUlo//
 //r não TEria//
 //p anteceDENTES
 crimiNAIS// (.)
 //r JOmildo//
 //r esTA//
 //r com prisao proviSORia//
 //p decreTAdA pela
 jusTIça// (.)
 //r e esTA sendo
 procuRAdo//
 //p pela poLIcia// (.)

Observamos, também, que a segmentação em unidades tonais ocorre com os nomes de pessoas sempre que as mesmas desempenham um papel fundamental no fato reportado. Este é o caso de Aurozita Régia da Silva que, segundo a informação da repórter B, está sendo procurada pela polícia. O nome de Aurozita foi enfatizado porque como ela era uma das suspeitas do assassinato, seria preciso deixar claro seu nome completo. Esta tendência só não pôde ser comprovada no texto do repórter A, por não ter citado nomes de pessoas. Vale ressaltar, também, que todos os nomes próprios são proeminentes mesmo quando não são sujeitos da ação, como no caso de Ari Toledo e Edmundo Pinto, citados pela repórter B.

Repórter A

Não utilizou nomes de pessoas

Repórter B

//auroZIta//
 //REgia//
 //da SILva//
 //edMUNdo PINto//
 //aRI toLEdo//
 //auroZIta//

Repórter C

//melVIM//

//leviTSK//

Repórter D

//joMILdo//

//RAmos//

//barBOsa//

//eDILson//

//ALves//

//GAgo//

O último aspecto coincidente é observado nas falas dos repórteres A e C, onde foram encontradas proeminências em numerais. Com relação a este ponto, não podemos generalizar a tendência pelo fato de os repórteres B e D não haverem mencionado numerais em suas reportagens.

Repórter A

// as TRES//

// QUINze//

// MIL//

Repórter C

// VINte//

//...QUAtro//

Para resumir nossa análise, podemos dizer que os dados revelam várias coincidências entoacionais nas falas dos repórteres, marcadas pela divisão dos enunciados em unidades tonais e proeminências. Percebemos, inclusive, que no processo de planejamento das unidades tonais, os repórteres procedem a segmentação e marcam as proeminências de acordo com pontos ressaltados pela estrutura jornalística de apresentação da notícia. Ou seja, ao transmitir a notícia, o repórter precisa deixar claro o que aconteceu; **onde, quando, como e quem** são os envolvidos no acontecimento. E isto pôde ser comprovado neste estudo com a ocorrência de proeminências - nos substantivos indicativos de lugar (onde), nos nomes de pessoas (quem), nos advérbios de tempo (quando) e de modo (como) e nos verbos (o que) - descritas anteriormente.

4. Conclusão

A análise do corpus selecionado nos possibilitou atingir o objetivo do estudo: verificar se existe um padrão entoacional entre os repórteres da Rede Globo de Televisão, oriundos de diferentes regiões do país. A partir da constatação de coincidências na segmentação dos enunciados e proeminências nas falas dos profissionais, podemos afirmar que, independentemente da região de origem dos repórteres, existe um padrão entoacional. Em outras palavras, não há características entoacionais próprias de cada repórter durante a transmissão de notícias, mas um padrão uniforme quer ele seja do Centro-sul ou do Nordeste.

O curioso é que essa uniformidade de entoação provoca no telespectador a sensação de que todos os repórteres falam igual. Na realidade, eles apresentam o mesmo padrão entoacional, o que não significa que eles tenham a mesma pronúncia.

Assim, concluímos que o padrão entoacional dos repórteres da Rede Globo é marcado pelas seguintes tendências:

I - Tornar proeminentes os substantivos comuns ou próprios indicativos de lugar, os verbos no infinitivo e particípio, e, também, os advérbios.

II - Tornar proeminentes sílabas tônicas não coincidentes com a tônica da palavra.

III - Segmentar nomes de pessoas quando são sujeitos de ação do fato noticiado.

BIBLIOGRAFIA

- BRAZIL, David. 1981. Intonation. In Malcolm Coulthard e Martin Montgomery (ed.). *Studies in Discourse Analysis*. London, Routledge & Paul Ltd, pp. 39 - 50.
- BRAZIL, David. 1985a. *The communicative value of intonation in English*. Birmingham: English Language Research and Black House Books.
- BRAZIL, David. 1985b. Phonology: Intonation in Discourse. In Teun van Dijk (ed.). *Handbook of Discourse Analysis*. Vol. 2. Dimensions of Discourse. London, Academic , pp. 57-76
- COULTHARD, Malcom. 1985. *An Introduction to Discourse Analysis* . New York: Longman.
- MILROY, Leslie. 1987. *Observing and Analysing Natural Language*. Oxford: Basil Blackwell.
- O Mapa da Mídia. 1992. *Imprensa*. 55:80-81
- VIANA, Marígia. 1992. *Padrões Entoacionais nos Processos de Continuidade e Descontinuidade na Fala*. Recife (Mimeo).

APÊNDICE

Transcrição das reportagens utilizadas como corpus do estudo
O Padrão Entoacional dos Repórteres da Globo.

Repórter A

//r as TRÊS//	//r vão PROteger a área
//r FORças//	da conferÊNCIA//
//r arMAdas//	//p no RIO CENTro//
//r vão mobiliZAR//	//r a ORla maRÍtima//
//r QUINze//	//r onde Ficam os hoTÉIS//
//r MIL //	//r que vão hospedar//
//p HOMens//	//r os CHEfes//
//r para a seguRANça de	//r de esTAdo//
CEM//	//r terá o esQUEma de
//p CHEfes de esTAdo//	seguRANça//
//r o moviMENto das	//p MAIS reforÇAdo//
TROPas//	//r DENtro dos hoTÉIS//
//p JÁ comeÇOU//	//p ficará a poLícia
//r heliCÓpteros//	fedeRAL//
//r miliTAres//	//r na calÇAda//
//p sobreVOam a ciDAde//	//p a poLícia miliTAR//
//r o esquema coMEça no	//r nas PISTas//
aeroPORTo//	//p o eXÉrcito//
//r patruLHAdo//	//r no MAR//
//p pela aeroNÁutica//	//r a navegaÇÃO ciVIL//
//r as princiPAIS RUAS//	//p será PROibida//
//r e aveNIdas//	//r haverá LANchas//
//r vão fiCAR//	//p e mergulhaDOres//
//r BLOqueadas//	//r e ao LARgo//
//r e Vigiadas//	//p uma fraGAta da
//p pelo eXÉrcito//	maRINha//
//r que VAI usar AINda//	//r o esPAço AÉreo//
//r TANques//	//p também será
//p e CARros de comBAte//	BLOqueado//
//r os TÚneis do RIO//	//r e proteGIdo//
//r são consideRAdos//	//r por heliCÓpteros//
//p PONtos CRÍticos//	//r de GUerra//
//r os FUzileiros na VAIS//	//p do eXÉrcito//

Reporter A

//r arMAdos//	//r diREto para o quarTEL
//r e com Câmeras	general//
de televiSÃO//	//r das TROpas de
//r que vão transmiTIR//	seguRANça//
//r AO VIvo //	//r da RIO//
//r TUdo o que acontecer	//p noVENta e DOIS//
aQUI//	

Repórter B

//r AuroZIta //	//r ela é acuSAda AINda //
//r RÉgia //	//r de assaltar o FLAT //
//r da SILva //	//p do comediante aRI
//p foi PREsa ONtem //	toLEdo //
//r num apartaMENto //	//r auroZIta //
//r possivelMENte //	//r é pernambuCAna //
//p em BOA viAgem //	//r e teria VINdo //
//r por policiAIS //	//p PRO reCife //
//r da diviSÃO //	//r depois que perceBEU //
//r de homiCÍdios //	//r que estava SENdo
//r e proteÇÃO //	procuRAda //
//r à pesSOA //	//p pela poLícia de
//r da polícia ciVIL //	são PAulo //
//p de SÃO PAulo //	//r em neNHUM momento //
//p ela é aponTAda //	//r a poLícia de
//r como CHEfe //	PernamBUco //
//r DE uma quaDRilha //	//r ficou SABendo //
//r especialiZAda //	//r da Operação //
//p em assaltar hoTÉIS //	//r da polícia pauLISTa //
//r e Tida //	//p aQUI no esTAdo //
//r como uma das pesSOas //	//r isto criou um CLIma //
//r que particiParam do	//r DE MUIta //
assassiNAtO //	//r insatisfaÇÃO //
//r do governaDOR do	//r aqui DENTro da
Acre //	secretaRIa //
//p edMUNdo PINto //	//p de seguRANça PUBlica //

Repórter C

//r o goVERno ameriCAno //
//r JAmaís //
//p DIsse //
//r que a maior plantaÇÃO
de maCONha //
//r do MUNdo //
//p fica em PernamBUco //
//r o desmenTido //
//r foi FEItO HOje //
//p em washingTON //
//r ao responDER //
//r a uma perGUNta //
//r durante uma entreVISTA
coleTiva //
//r diante de
jornaLISTas //
//r de VINte //
//r e QUATro //
//p países //
//r na SEde //
//r da VOZ da aMÉrica //
//p em WASHington //
//r o secreTÁRIO de
esTado //
//r assistENTE //
//r para assuntos
relacioNados //

//r com a DROga //
//r MELvim //
//r LeviTSK //
//r esclareCEU //
//p a quesTÃO //
//r um docuMENTo
libeRAdo //
//r aGOra //
//p pelo departamento
de esTado //
//r diz que não HÁ //
//r NEnhum //
//r levantaMENTo //
//p confiAvel //
//r sobre a Area //
//r uSAdo no braSIL //
//r para a plantaÇÃO //
//p de maCONha //
//r se não eXISTe neNHUM //
//r levantaMENTo //
//r confiAvel //
//r ninGUÉM pode dizer //
//r onde FIca //
//p a maior plantaÇÃO //
//r PERnambuco //
//r NEM sequer //
//r é ciTado //
//p no docuMENTo //

Repórter D

//r o HOmem//
//r que a poLIcia
 identifiCOU//
//r como seGUNdo//
//r particiPANTE do
 CRIme//
//r é joMILdo//
//r RAMos//
//p barBOsa//
//r ele é baiAno//
//r da cidade de jeQUIe//
//r e aQUI em são PAUlo//
//r não TERia//
//p anteceDENTES
 crimiNAIS//
//r JOmildo//
//r esTÁ//
//r com prisão proviSORia//
//p decreTAda pela
 jusTIça//
//r e esTA sendo
 procuRAdo//
//p pela poLÍcia//

//r o terceiro CÚMplice//
//r no CRIme//
//r seRIa//
//r eDILson//
//r ALves//
//p GAgo//
//r ele já esTÁ//
//r com prisão proviSORia//
//r decreTAda//
//r e pode se apresenTAR//
//r a qualQUER moMENTo//
//p na poLIcia//
//r os deleGAdos//
//r que cuidam do CAso//
//r já fizeram conTato//
//r com a faMÍlia//
//r e o advoGAdo//
//p DEle//
//r e PRAticamente//
//r COMbinaram//
//r essa apresentaÇÃo//
//p esponTanea//
//r para eviTAR//
//p uma caÇAda poliCIal//

O IMPLÍCITO CULTURAL: UM OBSTÁCULO PARA A COMUNICAÇÃO*

Vêra Lúcia Teixeira Carneiro
Colégio de Aplicação - UFPE

A noção de competência comunicativa, inicialmente proposta para explicar a eficácia dos desempenhos de um locutor e de um ouvinte, demonstra que essa eficácia depende de um saber que ultrapassa a fonologia, o léxico e a estrutura gramatical abstrata. Os estudos sobre competência comunicativa mostram que o uso da língua está intimamente ligado à cultura e às normas específicas do contexto em que ocorre a interação.

Os etnógrafos da comunicação, sobretudo Hymes (1962, 1964, 1984), passam então a estudar a linguagem como um ato cultural e social, e não simplesmente lingüístico. Para o ensino de línguas, este é um ponto fundamental, uma vez que o domínio dessas regras de cunho cultural e social é condição prévia para uma comunicação eficaz.

A vida em sociedade está baseada no princípio segundo o qual qualquer pessoa que possua determinadas características socioculturais está moralmente no direito de esperar que seus interlocutores a tratem de maneira compatível com essas características, com seu estatuto.

Definindo o papel social como a atualização de direitos e deveres ligados a um estatuto, Goffman (1973a:24-5) chama a atenção para o fato de que um papel social cobre um ou vários papéis e que o “ator” pode apresentar cada um desses papéis, numa série de ocasiões.

A existência e a transmissão de informações são realidades da vida social e, para ficar à vontade numa situação, o indivíduo necessita de dados quanto às intenções daqueles que o rodeiam e com os quais interage. Geralmente, isto é obtido através de “sinais de ligação” (Goffman, 1973b:286).

* Este trabalho reproduz, com algumas modificações, parte do cap. 4 da Dissertação de Mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFPE em dezembro de 1992, sob o título: “A Abordagem Intercultural no Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras”.

A noção de situação de comunicação (Gschwind-Holtzer, 1981) é complexa e importante para a realização dos atos de fala e a conseqüente escolha das variantes lingüísticas apropriadas à boa realização das intenções comunicativas dos interlocutores. É neste contexto que se pode examinar a fala como uma atividade social e, pedagogicamente, avaliar a competência comunicativa dos aprendizes, uma vez que os atos de enunciação são impossíveis de interpretar quando apenas se conhece o enunciado e se ignora o contexto em que eles ocorrem. Daí ser coerente a proposição de Galisson (1980:109) de que possuir a competência é sobretudo ser capaz de “*compreender e de produzir enunciados adequados às situações psico-socio-culturais que os subentendem*”.

1. Quanto ao procedimento teórico-metodológico

É importante lembrar que os conceitos teóricos empregados na análise dos textos aqui citados tratam originalmente de interações espontâneas e naturais. Neste trabalho, porém, foi feita uma adaptação na tentativa de explicar 12 produções escritas de aprendizes de língua francesa após 220 horas de aula do Método Archipel, e que são na realidade interações simuladas nas quais o mesmo sujeito compõe todo o diálogo.

Embora não haja interlocutor, o aprendiz age *como se* houvesse, e a análise é também efetuada *como se* as interações fossem naturais e espontâneas. Estamos, sem dúvida, diante de simulações; mas não é a simulação parte integrante do próprio processo de ensino-aprendizagem? Não é também através dessa técnica que buscamos preparar o aprendiz para enfrentar as futuras e prováveis interações reais? Não podemos esquecer que uma das características das abordagens de terceira geração é o desenvolvimento do lúdico e da criatividade como instrumentos para a aquisição da competência comunicativa.

Como parte do seu aprendizado, o aluno entra em contato com a língua estrangeira sempre em situações de comunicação e freqüentemente lhe são apresentadas personagens estereotipadas, tais como o trabalhador imigrante, o estrangeiro, os estudantes etc. Assim, constantemente, ele é levado a imaginar situações comunicativas, em que desempenha vários papéis numa interação

simulada; ele é regularmente chamado a desempenhar, em sala de aula, uma enorme diversidade de papéis sociais que, de outro modo, não teria oportunidade de representar em seu cotidiano.

Por outro lado, embora escritas, essas produções se aproximam de uma interação oral. Os aprendizes, tal qual os participantes de um processo interativo, assumem estatutos, desempenham seus papéis sociais e cooperam; utilizam-se de perguntas e respostas, afirmações e contestações, e tentam, desta maneira, estabelecer condições que tornem possível a compreensão mútua, a fim de atingir o objetivo a que visam.

Foi proposto ao aprendiz um enunciado contendo um número mínimo de informações para que, a partir daí, imaginasse todo o contexto situacional:

*Você quer comprar ou alugar uma casa ou um apartamento.
Imagine o diálogo.*

A fim de explicar as produções que formam o **corpus** deste estudo, além das noções vistas anteriormente, foram igualmente adaptadas as idéias de Van Dijk (1992) sobre *modelo de contexto ou de situação*, uma vez que esta noção responde, de maneira satisfatória, a esse tipo de imaginação criativa que o aprendiz desenvolve ao elaborar o seu diálogo.

A principal tarefa do aprendiz é a construção de um modelo de contexto. Essa representação é elaborada a partir dos seus conhecimentos de mundo organizados na sua memória, herdados de situações similares anteriormente vividas, tanto no plano de sua experiência pessoal quanto do seu aprendizado em sala de aula.

É interessante verificar que, como o enunciado deixa em aberto o cenário da interação, alguns aprendizes optam por situá-la no Recife ou em Jaboatão, e outros, em Paris. Esta variação reforça a importância da não-diretividade para a expressão criativa, característica das abordagens de 3ª geração.

Embora se perceba, nos diálogos elaborados, a similaridade entre os conhecimentos de mundo do receptor e do emissor, esta é uma consequência lógica, visto que cada aprendiz faz os dois papéis, transferindo, desta maneira, a sua cultura estereotipada

para os diálogos, o que não quer dizer que haja sempre coincidência com os valores culturais da sociedade francesa. Exemplos disto são o grande número de filhos das famílias (7-8), o número de quartos (4-5-6), de banheiros, a suposição de que banheiros e cozinha são considerados cômodos para os franceses.

O Método Archipel, principal suporte para as produções aqui analisadas, tem na *noção de cognição social* um dos seus princípios norteadores. Ora, essa cognição social corresponde aos valores da sociedade francesa que, embora muito próximos dos padrões brasileiros, diferem - como é natural - em alguns aspectos. Globalmente, é possível antecipar que a análise de algumas produções salienta inconvenientes oriundos da pouca atenção que, tradicionalmente, a Pedagogia das Línguas tem atribuído às diferenças culturais. Ao trilhar o caminho do etnocentrismo cultural, a orientação metodológica (não seria filosófica ou ideológica?) reforça a idéia de uma uniformidade, de uma universalidade - e até mesmo de uma superioridade cultural -, incompatíveis com as múltiplas e diversas realidades culturais.

2. A Competência Sociolingüística

Para Gumperz (1989:28), assim como para Van Dijk (1992:32), é possível detectar, lingüisticamente, certos indícios que intervêm na caracterização das relações entre o discurso e os contextos pessoal e social da fala; são exemplos desses "*indícios contextuais*" os processos de comutação de código, o dialeto ou o estilo, uma parte dos elementos prosódicos, assim como a escolha entre opções lexicais e sintáticas, as expressões estereotipadas, as aberturas e os fechamentos conversacionais, as estratégias de seqüenciação.

O sentido dos indícios de contextualização é, contudo, implícito; o seu alcance na comunicação depende da consciência tácita que deles têm os participantes de uma conversação. Quando estes os percebem e os compreendem, a interação se processa espontaneamente. Mas, quando um interlocutor não reage a um indício ou ignora a sua função, as interpretações podem diferir e os mal-entendidos podem surgir; o problema, em geral, é encarado em termos de atitude. Dir-se-á que o locutor é antipático,

impertinente, que lhe falta espírito de cooperação etc. Uma má comunicação desse tipo é considerada como um mau desempenho social, dando lugar a falsas avaliações e favorecendo a criação de estereótipos.

Um exemplo típico é a reação de um francês comum quando um desconhecido se dirige a ele na segunda pessoa do singular (tu): ele se contrai constrangido e, em geral, a sua reação imediata é corrigir o interlocutor com um sonoro - *Vous s'il vous plaît!* É bem verdade que variantes podem sempre surgir, como por exemplo, se os interlocutores são um rapaz e uma bela jovem brasileira...

Inúmeros são os brasileiros que, após uma viagem em geral turística à França, relatam experiências desagradáveis e passam a classificar “os franceses” como antipáticos, ríspidos ou pouco cooperativos; não percebem que, com sua conduta desinibida e linguisticamente inadequada, infringem uma das máximas de polidez formuladas por Lakoff (Preserve sua distância, 1969), e à qual a sociedade francesa atribui grande importância dentro de sua escala de valores sociais; uma conduta dessa ordem é sentida, na sociedade francesa, como uma “*invasão de território*” (Goffman, 1973b:62).

Em geral, na sociedade francesa, cabe ao nativo a iniciativa de um tratamento mais íntimo; ele poderá fazê-lo explicitamente ou, então, de maneira implícita, como sugere o seguinte diálogo citado por Kerbrat-Orecchioni (1986b:284):

L1 - Vous savez ce qui me ferait plaisir?

L2 - Non?

L1 - Que vous m'appeliez Robert.

[Un peu plus tard ...]

L2 - Je vous avais demandé de me tutoyer.

L1 - Mais non, vous m'avez juste demandé de vous appeler Robert.

L2 - C'était sous-entendu.

Um pedido é o tipo de ato que pode ser considerado por alguns interlocutores, em determinadas situações, até como uma ofensa, como no desejo expresso pelo ato de fala direto “Je veux

acheter une maison avenue Boa Viagem” (texto 10).

Embora gramaticalmente correta, sua formulação excessivamente literal viola as regras da polidez vigentes na sociedade francesa; ela impõe a vontade do locutor e não deixa opção de escolha ao interlocutor, senão a recusa em cooperar.

Esta maneira, ríspida e autoritária, acarretaria, via de regra, na sociedade francesa, uma resposta negativa, uma certa má vontade, geradora de conflitos. Não é, todavia, nesta direção que o diálogo se processa, pois há uma perfeita sintonia interativa. Isto é sintomático, porque revela a ausência de interlocutor real; não é demais lembrar que o mesmo aprendiz desempenha ambos os papéis.

Para evitar uma eventual interpretação desagradável, o locutor-aprendiz poderia transformar essa significação negativa em um enunciado aceitável, ou, nos termos de Goffman (1973b:113-155), “*neutralizar as violações incursivas*”.

As formas indiretas dos atos de fala utilizadas por outros aprendizes, como, por exemplo: “Je cherche un appartement à louer” (texto 11), “Cette maison est déjà libre?” (texto 6), assim como as formas modalizadas “Je voudrais louer un appartement pour ma famille” (texto 3), “Je désire louer une maison; vous pouvez m’aider?” (texto 5), “Mais, vous ne pouvez pas me conseiller?” (texto 9) são expressões lingüísticas desses procedimentos, capazes de contornar as dificuldades inerentes aos encontros interculturais.

Dentro de uma abordagem comunicativa, professores e aprendizes não podem esquecer que o saber gramatical e o saber lexical são apenas dois fatores dentre outros presentes no processo de interação. O contexto, o conhecimento de mundo de cada participante, suas atitudes para com os outros participantes, os postulados socioculturais que dizem respeito aos papéis e aos estatutos, os valores sociais inerentes a diversos componentes da mensagem têm, igualmente, um papel decisivo na comunicação. Por isso, em exercícios desta natureza, os aprendizes deveriam ser sempre levados a identificar psico-socialmente suas personagens; o professor teria parâmetros mais concretos para avaliar a adequação do texto à situação geral.

3. A Competência Discursiva

A produção e a compreensão do discurso advêm de uma competência específica do falante e do ouvinte - a competência textual -, da qual fazem parte elementos que ultrapassam o domínio estritamente lingüístico. Neste sentido, Marcuschi (1983:27) chama a atenção para o fato de que *“as categorias textuais devem abranger tanto os aspectos sintáticos como os semânticos e pragmáticos, já que o texto deve ser visto como uma seqüência de atos de linguagem (escritos ou falados) e não uma seqüência de frases de algum modo coesas”*. A atenção está, assim, voltada para *como* a linguagem funciona dentro de um sistema coerente de comunicação.

Como há certa concordância entre a maioria dos estudiosos Canale (1983), Marcuschi (1983), Koch & Travaglia (1989), van Dijk (1992) quanto ao fato de que a coesão e a coerência estão intimamente relacionados no processo de produção e compreensão do texto, e com vistas a uma análise mais didática das produções dos aprendizes, parece mais adequado proceder-se ao estudo da coesão ao nível dos constituintes lingüísticos, e à análise da coerência ao nível semântico - cognitivo - pragmático.

A análise das produções leva a crer que, para aprendizes brasileiros, em nível inicial, a coesão não parece configurar um entrave à aprendizagem da língua francesa, pois trata-se, simplesmente, da transposição de um dos elementos da competência já adquiridos na língua materna e que não difere daqueles da língua francesa; há, nestes casos, evidência de transferência positiva. Contudo, é necessário não esquecer que, se a coesão ajuda a estabelecer a coerência, ela não a garante. A coerência textual depende, principalmente, dos usuários do texto (seu conhecimento de mundo, seus conhecimentos partilhados etc.) e do contexto da situação comunicativa. Como salientam Koch & Travaglia (1989:11), *“A coerência tem a ver com a boa formação do texto, mas num sentido que não tem nada a ver com qualquer idéia assemelhada à noção de gramaticalidade usada no nível da frase, sendo mais ligada a uma boa formação em termos da interlocução comunicativa. Portanto, a coerência é algo que se estabelece na*

interação, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários” (grifo dos autores).

Como lembra Marcuschi (1983:46-7), *“a coerência estabelece-se dentro de um universo textual que abrange toda a produção e recepção, de modo que o texto contém mais que a (simples) soma das expressões lingüísticas que o compõem, incorporando os conhecimentos e a experiência do dia-a-dia”*.

Koch & Travaglia (1989:47-95) elencam, além do conhecimento lingüístico, uma série de fatores que contribuem para o estabelecimento da coerência e que influenciam diretamente o processamento de um discurso, a saber: conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, inferências, fatores pragmáticos, intencionalidade e aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, focalização, intertextualidade e relevância.

Visando sobretudo à proposta desenvolvida neste trabalho, será dada mais ênfase a alguns destes fatores, tais como: o conhecimento de mundo e o conhecimento partilhado, a intencionalidade e as inferências. A aceitabilidade e a situacionalidade estão integrados à noção de competência sociolingüística desenvolvida na seção anterior.

3.1. Conhecimento de mundo e conhecimento partilhado

A compreensão do mundo não depende apenas da existência de estruturas racionais; ela está vinculada à interpretação da realidade pelos atores sociais que têm um papel ativo na “construção do mundo”. A compreensão de um discurso está necessariamente ligada à interpretação que faz o ouvinte das estruturas verbais das quais se serve o locutor. Ora, esta interpretação depende em grande parte das circunstâncias imediatas da situação, assim como de uma infinidade de pressupostos de natureza individual ou sociocultural. Locutor e ouvinte devem saber ou ter suposições sobre o que é relevante e importante num determinado contexto comunicativo; devem saber também como agrupar indivíduos e propriedades, e como certos aspectos socioculturais estereotípicos são envolvidos em eventos e ações globais. E, como diz van Dijk (1992:45), *“entender um discurso pressupõe entender o mundo”*.

Como cada indivíduo armazena os conhecimentos na memória

a partir de suas experiências pessoais, é impossível que duas pessoas partilhem exatamente o mesmo conhecimento de mundo; no entanto, elas possuem, ao menos, uma boa parcela de conhecimentos comuns. É neles que o locutor se apóia ao formular hipóteses quanto ao que o interlocutor pode deduzir do seu discurso; se seu julgamento e suas hipóteses estão corretos, o interlocutor poderá reconstituir o que ele quis dizer, baseando-se nos indícios fornecidos e no conhecimento comum existente entre ambos. Assim, ele emite hipóteses sobre a capacidade de o interlocutor inferir o conteúdo proposicional não formulado explicitamente e o valor ilocucional não indicado explicitamente. Marcuschi (1983:77) chama a atenção para o fato de que a conversação parece ser comandada pelo princípio da parcimônia, que diz não ser conveniente falar aquilo que se supõe sabido pelo parceiro. A consequência é que, quanto maior for a parcela dos conhecimentos partilhados, menor será a necessidade de explicitude de um texto ou discurso.

Os conhecimentos partilhados têm, portanto, a ver com a noção de pertinência e funcionam, no dizer de Charaudeau (1983:24), como “*filtros construtores de sentidos*”, presentes no diálogo que se segue:

Texto 1:

- 1 L1 - Bonjour, Monsieur.
- 2 L2 - Bonjour. Que voulez-vous?
- 3 L1 - Je désire louer un appartement de préférence près du
- 4 *Quartier Latin*.
- 5 L2 - Asseyez-vous, s'il vous plaît. Il y en a plusieurs mais
- 6 il faut savoir combien vous pouvez y mettre.
- 7 L1 - Oh! pas trop cher. C'est pour un étudiant. Sa famille
- 8 habite en *province* et il va être seul.
- 9 L2 - Ah, oui. *Trois pièces*, c'est bon?
- 10 L1 - Oui, mais avec salle de bain et W.C.
- 11 L2 - Je peux vous le montrer demain. Il y en a plusieurs
- 12 comme ça; avec ou sans *chauffage*?
- 13 L1 - Ça dépend du prix.
- 14 L2 - Deux cents francs à peu près.
- 15 L1 - Merci beaucoup. A demain.
- 16 L2 - A demain.

Ao mesmo tempo em que a aprendiz demonstra, em sua produção, um índice elevado de conhecimento da cultura-alvo, expresso através de “frames” culturais que fornecem as relações conceituais definidoras de parte da coerência semântica do discurso - (le Quartier Latin / la province/ un trois pièces/ le chauffage) -, revela igualmente certo grau de desconhecimento dessa mesma realidade cultural; são exemplos o preço do apartamento (em torno de 5.000 francos, e não 200) e ainda o fato de que não há tanta possibilidade de escolha, como a sugerida pela frase “Il y en a plusieurs comme ça”.

Percebe-se, ainda, na sua produção, a transferência dos valores da sua cultura materna e, talvez, até mesmo da sua situação socioeconômica. É quase impensável, para os padrões da sociedade francesa, que um único estudante tenha à sua disposição e para seu uso pessoal e exclusivo um apartamento com três cômodos, banheiro e mais lavabo. Esses princípios não seriam reveladores da pertença a uma pequena camada da população brasileira, a chamada “classe média alta”?

Numa interação natural, o fato de não haver “ruídos” na compreensão entre os falantes revela um verdadeiro partilhamento tanto cognitivo, quanto sociocultural e interativo, típico de quem pertence à mesma comunidade, o que não é o caso dos encontros interculturais. No diálogo em questão, entretanto, como se trata de uma interação fictícia em que a aprendiz desempenha os papéis de ambos os falantes, essa ausência de ruídos parece decorrer sobretudo do fato de não existir a figura do interlocutor.

3. 2. A Inferência: o implícito cultural

Outro fator importante para a compreensão e o estabelecimento da coerência de um texto, ligado ao conhecimento de mundo e aos conhecimentos partilhados, são as inferências.

O universo pragmático do discurso é um campo aberto, dinâmico e não universal, podendo gerar conflitos, como por exemplo, os provocados pelas expressões “pois sim” - “pois não”, cujo emprego e uso contradizem as formas lingüísticas, ou ainda as causadas pelo nosso “Apareça!”, que culturalmente funciona mais como uma marca de polidez do que como um verdadeiro convite.

A inferência conversacional faz parte integrante do próprio ato de conversar. Todo locutor indica, de modo direto ou implícito, a maneira pela qual um enunciado deve ser interpretado e mostra, por suas respostas verbais ou não-verbais, como ele interpreta o enunciado de um locutor. É principalmente a natureza dessas respostas, e não o sentido como tal ou o valor de verdade dos enunciados particulares, que orienta a avaliação da intenção.

As interpretações dos participantes, em determinada situação, se exprimem, assim, sob forma de avaliações da intenção. Se bem que não se enunciem com frequência e de maneira explícita, todas essas interpretações implicam um saber sociocultural compartilhado e uma experiência comunicativa partilhada.

Nesta linha de raciocínio e na perspectiva desenvolvida neste trabalho, torna-se mais coerente trabalhar a inferência como “*a operação que consiste em suprir conceitos e relações razoáveis para preencher lacunas (vazios) e descontinuidades em um mundo textual*” (Beaugrande & Dressler, 1981, apud Koch & Travaglia, 1990:70); trata-se, pois, de uma busca de continuidade para o sentido.

Nesta perspectiva, tanto para Charolles (1988) quanto para Kerbrat-Orecchioni (1986:169), o processo de interpretação e reinterpretação é comandado pelo princípio da coerência, que leva aquele que interpreta o texto a construir relações que não estão expressas nos dados do texto.

No exemplo que segue, os falantes passam da convenção lingüística para a convenção de uso cultural através do implícito, havendo, inclusive, a intenção de duplicidade de sentidos. Percebe-se uma espécie de estratégia de decodificação por parte dos interlocutores, os quais, a partir de um cálculo estimativo das referências supostamente comuns, estabelecem, de acordo com as indicações dadas pela situação, aquilo que pertence à experiência partilhada: há uma espécie de cálculo por antecipação, uma adaptação ao outro:

Texto 2:

- 1 L1 - Bonjour, Madame, je voudrais louer un appartement pour
2 ma famille.
3 L2 - Asseyez-vous. Combien de personnes vont l'habiter?
4 L1 - Mon ami, sept enfants, deux chiennes, trois chats et
5 moi.
6 L2 - C'est une famille nombreuse!
7 L1 - ... nous n'avons pas la "télé".
8 L2 - Bien, pour votre famille il faut un appartement de
9 quatre chambres. J'en ai un en banlieue.
10 L1 - Mais je le préfère à Paris.
11 L2 - Cet appartement est situé près de Paris. Il a un grand
12 séjour, une salle à manger, une cuisine équipée, deux
salles de bains, trois toilettes et quatre chambres. C'est
au troisième étage et l'arrondissement est agréable.
13 L1 - Et le prix Madame, C'est agréable aussi?
14 L2 - Bien, ça coûte huit mille francs par mois mais les
15 charges sont comprises.
16 L1 - Je vais réfléchir. Merci beaucoup.

Com sua maneira de falar, a cliente (L1) faz diretamente alusão a um conjunto de tradições e de associações específicas à cultura brasileira. Aparentemente, procura estabelecer uma certa cumplicidade com seu suposto interlocutor (L2), chamar sua atenção, como se dissesse: *"Se você compreende o que quero dizer, deve partilhar minha cultura e, neste caso, entende porque me comporto desta maneira"*. Seu interlocutor fictício (L2) passa a jogar o jogo interativo proposto exatamente porque a própria aprendiz desempenha os dois papéis.

Como visto anteriormente, a sintonia interativa requer um certo grau de previsibilidade e de rotina, que se torna possível quando os interlocutores pertencem à mesma cultura e têm uma experiência interativa semelhante. É exatamente pelo elevado grau de familiaridade ou intimidade entre os interlocutores que esse diálogo possui uma grande quantidade de informações culturais implícitas (cf. Marcuschi, 1983, o princípio da parcimônia).

No texto da aprendiz não faltou, inclusive, um toque de humor

típico da nossa cultura; há uma duplicidade de sentidos que permeia toda a sua produção: ora L1 aparenta realmente tratar de negócios e assume o comportamento esperado e desejado, ora brinca com as palavras, com seu interlocutor, com a situação, ao fazer associações culturalmente estereotipadas: marido-crianças-cadelas-gatos (apenas o papagaio não é nomeado!), a enorme quantidade de filhos (7) devido ao fato de não possuir um aparelho de televisão.

Este aspecto é curioso e merecedor de uma breve reflexão: às vezes, esquecemos que o humor não tem formas de manifestação universal. Cada povo, cada grupo sociocultural tem características só suas e, como o humor depende da situação como um todo, o seu conteúdo difere de sociedade para sociedade e de um período histórico para outro. A condição básica para a existência de humor é que aquele que o produz e seu(s) interlocutor(es) tenha(m) um conhecimento de mundo partilhado; esta condição, porém, dificilmente é preenchida nos encontros interculturais e interétnicos.

No ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a estratégia da simulação de interação espontânea é importante e adequada, a fim de que os aprendizes cheguem a adquirir condições de diálogo em situações reais. Ora, a análise desta produção chama claramente a atenção para o fato de que, se a aprendiz foi bem sucedida na sua elaboração, ela o foi exatamente porque não se trata de uma interlocução real, mas sim de uma simulação de interlocução, e que nestas condições não haveria - como não houve - interrupção da interação.

Mas se aceitarmos o que parece ter sido a intenção da aprendiz - uma interlocução intercultural real -, constataremos uma enorme inadequação cultural, pois os valores culturais e o tipo de humor expressos por L1 não seriam absolutamente partilhados por um interlocutor nativo. A propósito, em três ocasiões, este diálogo foi submetido informalmente à compreensão de nativos não-familiarizados com a cultura brasileira, e a reação foi sempre a mesma, sobretudo à frase “nous n’avons pas la télé”, que soa estranha, deslocada, pois o falante nativo consegue captar unicamente o seu sentido literal.

É provável que, se a aprendiz tivesse tido informações mais claras sobre o que significa comunicar interculturalmente, não teria

cometido esses equívocos, mesmo numa simulação de interação. Este tipo de “erro” ou de inadequação cultural, porém, parece ser ainda mal percebido ou não-merecedor de uma maior atenção no ensino-aprendizagem de línguas.

4. À guisa de conclusão

No seu conjunto, as produções analisadas, neste trabalho, apresentam um nível razoável de adequação sociolingüística, demonstrado pelo uso da forma de tratamento, da modalização, de alguns atos indiretos etc. Não é possível, contudo, afirmar o mesmo a respeito do aspecto estritamente cultural da competência comunicativa. Este é, na realidade, um dos poucos pontos negativos observados, mas que não deixa de ter sua importância.

Dois aspectos chamam mais a atenção; o primeiro - compreensível e desculpável, tem um caráter sobretudo informacional - vai do pouco-conhecimento ao desconhecimento total da cultura-alvo; o segundo diz respeito à transferência da cultura materna para a língua estrangeira.

Não seria exagero afirmar que, em particular no exemplo 2, a aprendiz se expressa numa espécie de “frantuguês” cultural, ou seja, ela se utiliza da língua estrangeira apenas como um instrumento para efetuar uma tradução literal da sua cultura materna. Não estaria nesse etnocentrismo cultural uma das razões de queixas mútuas feitas com bastante frequência, como, por exemplo: - Esses Franceses/ Esses Brasileiros são muito mal-educados!

E cada um enumera os motivos para essa representação:

- “Eles” (os franceses) são antipáticos, ríspidos, frios, ...
- “Eles” (os brasileiros) falam, riem muito alto, não aprenderam a respeitar os outros, ...

Na Pedagogia das Línguas, o conceito de competência comunicativa de Dell Hymes aparece simplificado. Como consequência, as abordagens de terceira geração concentram seu enfoque principalmente no conhecimento das regras de uso dos enunciados e na sua utilização em situações de comunicação. Não há preocupação com o reconhecimento do outro e, ademais,

segundo Galisson (1980:112), “*transfere-se para o aprendiz, ou para o contexto sociocultural, ou... para o acaso a preocupação de complementar as lacunas do sistema de aprendizagem construído em torno de uma noção de competência comunicativa empobrecida*”.

Poder-se-ia crer que os metodólogos não deixaram de ter razão ao simplificar essa noção fundamental, visto que ela é, por natureza, um modelo nativo, construído através do “*infinitamente pequeno das relações sociais*” (Zarate, 1986:12-23). Contudo, parece importante, para o desenvolvimento da Pedagogia das Línguas, que a competência cultural seja realmente incluída numa competência comunicativa, tal qual a definiu Hymes, para que não se caia na tentação de desenvolver uma outra competência - **cultural** - distinta da competência comunicativa.

Dentro de uma abordagem comunicativa de línguas estrangeiras, não seria chegado o momento de se dar efetivamente atenção ao *como* tentar minimizar a criação de estereótipos, ou como relativizá-los? A relevância desse questionamento é demonstrada pelos trabalhos de J. e J. Gumperz (1982, 1989 ed. fr.), Deborah Tannen (1986), Zarate (1992, 1986), dentre outros.

O mal-entendido cultural é um tema pouco analisado dentro da Pedagogia das Línguas, mas sua importância na comunicação não pode ser subestimada. Ele pode se manifestar através da falta de atenção e do desconhecimento (confundir banheiro e cozinha com cômodos, ou o preço dos aluguéis em Paris). Em alguns casos, quando o mal-entendido é identificado pelos interlocutores, é possível pedir desculpas, mas ele pode também se tornar um verdadeiro “diálogo de surdos” e colocar em risco o sucesso da interação ou, ainda acarretar sérios inconvenientes.

É utópico pretender ensinar o conjunto das situações geradoras de mal-entendidos culturais, e a criatividade dos aprendizes aqui demonstrada bem o comprova. “*Mas é possível fazer ver aos aprendizes que a passagem de um sistema cultural para outro pode ser, de certa maneira, assemelhada a uma operação de conversão, e assim ensiná-los a antecipar os riscos de mal-entendimentos*” (Zarate, 1986:129). É preciso igualmente fazer compreender que o *erro cultural* existe tanto quanto o erro gramatical e que ele pode acarretar sanções sociais mais, ou menos

graves.

Conhecimentos, valores e crenças estão profundamente envolvidos nos processos de produção e compreensão dos discursos intra- e interculcultrais. Os conceitos de competência cultural e intercultural possuem uma relevância bem maior do que aquela que tradicionalmente as metodologias de línguas estrangeiras lhes têm reservado, sobretudo a abordagem comunicativa.

BIBLIOGRAFIA

BESSE, Henri & GALISSON, R. (1980), *Polémique en didactique. Du renouveau en question*. Paris, CLE International.

CANALE, Michel.(1983), "From communicative competence to communicative language pedagogy".*Language and Communication* (Applied Linguistics and Language Study). In: Jack C.Richards and Richard W. Schmidt. New York, Longman Inc.

CHARAUDEAU. (1983), Patrick. *Langage et Discours. Eléments de Sémio-linguistique. (Théorie et Pratique)*. Paris, Hachette.

CHAROLLES. (1988), Michel. "Introdução aos problemas da coerência dos textos". *O texto: escrita e leitura*. Orgs. C. Galves, Eni P. Orlandi e P. Oloni. São Paulo, Pontes.

COURTILLON, J. & RAILLARD, S. (1988), *Archipel 1*. Paris, Didier.

GOFFMAN, Erving. (1973a), *La mise en scène de la vie quotidienne 1. La présentation de soi*. Trad. Alain Accardo. Paris, Minuit.

(1973), *La mise en scène de la vie quotidienne 2. Les relations en public*. Trad. Alain Kihn. Paris, Minuit.

GSCHWIND-HOLTZER, G. (1981). *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique; application à un nouveau cours de langue : de vive voix*. Paris, Hatier.

- GUMPERZ, John.(1989), *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Trad. M. Darteville et al. Paris, Minuit.
- HYMES, Dell H. (1984), *Vers la compétence de communication*. Trad. France Mugler et al. Paris, Crédif-Hatier.
- _____ (1984), "Directions in (Ethno)linguistics Theory". In: *Transcultural Studies of Cognition*. Romney. A.K. e D'Andrade, R.G. (orgs). New York, American Antropological Association.
- _____ (1962), "The Ethnography of Speaking". In: *Readings in the Sociology of Language*. Fishman, J. (org). Paris, Moulton (1972).
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986a), "Nouvelle communication et analyse conversationnelle". *Langue Française* (70):7-25 Paris, Larousse.
- _____ (1986b), *L'Implicite*. Paris, Armand Colin.
- KOCH, Ingedore G. V. & TRAVAGLIA, L. C. (1990), *A Coerência Textual*. São Paulo, Contexto.
- _____ (1989), *Texto e Coerência*. São Paulo, Cortez.
- LAKOFF, R. (1969), "Transformational Grammar and Language Teaching". In: *Language Learning - A journal of Applied Linguistics*. 19 (1-2). Ann Arbor. Reseach Club in Language Leraning.
- MARCUSCHI, Luis Antônio. (1983), *Lingüística do Texto: O que é e como se faz*. Série Debates 1. Recife, Ed. da UFPE.
- VAN DIJK, Teun A. (1992), *Cognição, discurso e interação*. Org. Ingedore Villaça Koch. São Paulo, Contexto.
- ZARATE, Geneviève. (1992), "L'autonomie aux frontières de l'altérité". *Le Français dans le Monde* (numéro spécial) : 86-93. Tunisie, Edicef.
- _____ (1986), *Enseigner une culture étrangère*. Paris, Hachette.

A FORÇA DA PALAVRA

Nelly Carvalho, UFPE

1. Introdução

O tema escolhido teve como justificativa a convicção da importância do estudo da linguagem dos meios de comunicação social para conhecimento mais aprofundado da língua, sua descrição e funcionamento em seus contextos reais, o que traz como consequência um maior conhecimento dos próprios processos socioculturais.

Entre os modernos mídia, destaca-se a publicidade como aquele que ajuda a imobilizar os códigos sociais e contribui para instalar os indivíduos em seu exato lugar, dando contudo a impressão de dirigir-se a uma sociedade sem classes. Controle social de tipo novo, é a publicidade a arte de persuadir e incitar sobretudo pela linguagem. O discurso publicitário é o grande aliado desse instrumento da sociedade de consumo e através de seus estudos, podemos descobrir os caminhos de ação da língua na sociedade.

O discurso propagandístico tem suas origens remotas no discurso religioso. A própria palavra *propaganda* tem seu étimo em *propagare* (semear) no sentido de semear a fé entre pagãos (não-iniciados).

O discurso que se usava para tal fim, que fazia “propaganda” da fé religiosa (cristã - católica) era um discurso que, apelando para o gênero narrativo (parábolas) descritivo (descrição das penas do inferno ou da glória do céu) ou suasório (argumentação convincente embora falaciosa) buscava convencer o ouvinte a adotar nova fé, prometendo “céus e terras”. Na organização destas mensagens, o vocabulário desempenhava um papel muito importante: as palavras eram escolhidas de acordo com a intenção do autor, com o tema abordado e com o auditório a que era direcionado. Foi este tipo de discurso que deu origem ao atual discurso propagandístico ou publicitário.

Duas observações são necessárias:

- Neste tipo de discurso, as mensagens não seguem um modelo universal, pois testemunham os imaginários sociais e são produtos do contexto cultural.

- Há uma subdivisão do discurso propagandístico em propaganda e publicidade. Enquanto a primeira pode referir-se à propaganda política e comercial, a segunda, publicidade, remete apenas às mensagens comerciais.

A delimitação do corpus da pesquisa foi a seguinte:

Mensagens publicitárias em revistas de circulação geral (2 números).

Revistas femininas (10 números) de circulação nacional no ano de 1991-junho/dezembro. Estas mensagens têm a mulher como público-alvo; por isso, foram escolhidos os campos semânticos de alimentação, vestuário, cosmética, todos em sentido amplo.

Além disso, “outdoors” surgidos no segundo semestre de 91, nas ruas do Recife, versando sobre os referidos temas foram também incluídos.

A seguir, para testar a tese de imbricação léxico/cultura na publicidade, foi coletado um corpus de cotejo no português europeu, na imprensa lisboeta, nos mesmos campos semânticos e nos mesmos tipos de publicação do corpus do português do Brasil: revistas de interesse geral e para o público feminino. Além disso, alguns outdoors sobre os bancos fizeram parte da pesquisa realizado no trimestre setembro/outubro/novembro de 1991 em Lisboa.

2. Discurso publicitário

Para Charaudeau (1984:101) o que marca a diferença entre a propaganda política e a comercial é que, enquanto a primeira se baseia em valores éticos, a segunda explora o universo dos desejos. Esta segunda é considerada pelo autor como o gênero publicitário; faz parte do gênero discursivo propagandístico (Charaudeau 1983:118) Para ele são características lingüísticas e situacionais

que constituem um gênero discursivo. Assim uma publicidade comercial, uma declaração política ou uma oferta de emprego são do gênero discursivo propagandístico. Mas, só o primeiro pertence ao gênero publicitário ou discurso publicitário.

O discurso publicitário tem as características específicas da sociedade na qual se insere e é o testemunho autorizado dos imaginários sociais do contexto envolvente, revelando o funcionamento cultural.

Isto, porque, segundo Charaudeau (83:105) observar o aspecto lingüístico da mensagem publicitária é aceitar a hipótese que todo ato de fala é um ato relacional onde o *eu* (emissor) que fala, coloca-se no mundo da significação, em função do outro, o *tu* (receptor). Disto advêm as características manipulatórias desde discurso. Nele, o emissor tem por objetivo fazer o receptor executar/realizar um ato do qual ele (o sujeito) será o beneficiário: fazer comprar (finalidade última do gênero publicitário).

Como ele, emissor, não tem autoridade para mandar, incita, criando uma insatisfação sugerindo ao receptor o ato de comprar, porém de forma disfarçada como modo de eliminar esta insatisfação: adquirir um produto para resolver um problema pessoal.

Toda mensagem publicitária fica no limite do engano: o que seria o objetivo do sujeito (emissor) é relegado na representação lingüística ao papel de auxiliar do tu (receptor) na eliminação da insatisfação.

O discurso publicitário não é o texto, mas o conjunto de características lingüísticas que contribuem para construir este texto. Estas características dependem da situação na qual é ele produzido. O que será estudado será o produto, o texto publicitário, que tem como uma das características básicas o léxico escolhido e suas funções.

Os substantivos e adjetivos (categoria nome) têm um peso e uma presença considerável na estrutura do texto publicitário: nomeiam, qualificam, descrevem e sugerem. A função suasória do substantivo se dá através da imposição em primeiro lugar da presença do objeto pelo genérico e pelo particular: cadeiras Gerdau.

A seguir, nomeiam aqueles a quem se destina o produto e descrevem as circunstâncias à sua volta. Os adjetivos de função

valorativa, além da descrição, prestam-se à caracterização do substantivo expressando a suposta opinião do emissor (que não coincide com a fonte) sobre o produto.

Os verbos têm função eminentemente suasória. Quando usados no imperativo equivalem sempre a "*comprar*:" - Venha e veja nosso sortimento - Não gaste mais. Visite-nos; Use produtos x. Segundo Behar (1977:33) estes verbos significam sempre **compre**.

As palavras plenas são, portanto, elementos basilares, na estruturação do texto publicitário, sendo densas de significado e escolhidas com precisão, pela exigüidade de espaço e condições de brevidade do texto.

3. Funções dos itens lexicais

A nomeação leva a uma conexão como conceito de Perelman de **presença**, considerada por este como a capacidade de manter vivos para a consciência, certos elementos (objetos, pessoas, emoções, reais ou não) mesmo que não haja qualquer base calcada em demonstrações formais ou provas. A presença é plasmada pela nomeação verbal, consciente e calculada.

Chegamos então àquilo que o texto publicitário tem como ponto de partida: a imposição de um nome. O texto publicitário é antes de tudo, um grande batistério onde as mais díspares produções, oriundas de inumeráveis paternidades, esperam obter o reconhecimento e a identidade.

O nome (marca) não é uma criação aleatória; o discurso ou mensagem baseado na marca ou "griffe" como é chamada atualmente é muito eficaz. A escolha do nome tem como finalidade prática, tornar-se o suporte do objeto, dando-lhe identidade psicológica e social para que os receptores memorizem. O êxito supremo da imposição de um nome é a conquista do público receptor (por conseguinte, do mercado) exclusivamente pelo nome ou marca, substantivo próprio, que a seguir metonimicamente, denominará o próprio objeto, tornando-se substantivo comum.

Acima de tudo a marca dignifica e personaliza. Quando, lâmina é **Gillette**, esferográfica é **Bic** e **Bombril** a, palha de aço, a

espécie investiu o gênero e o nome foi consolidado na memória do público.

Em fevereiro de 1992, a publicidade da geladeira Prodóscimo mostrou a importância do nome. Em duas revistas de circulação nacional (Isto é/ Senhor - 19/02/92) e (Veja 19/02/92) em três páginas consecutivas, a mensagem declarava: *M. George Parker colocou o próprio nome em suas canetas*

- *O comendador Enzo Ferrari colocou o próprio nome em seus carros. M. William Boeing colocou o próprio nome em seus aviões.* Para concluir (na publicidade da Prodóscimo) *Quem tem orgulho e responde pelo que faz assina em baixo.* Os textos acima mostram que a função publicitária primordial, tanto na cronologia de seus esforços quanto na perenidade de seus resultados visa à imposição de um nome. Em geral, a publicidade dos nomes próprios sempre foi mais satisfatória e eficaz que a publicidade dos nomes comuns, menos aparente que a primeira. É um selo de propriedade que preside o momento da troca.

O texto publicitário é também quem preenche de significado o significante que nomeia o produto e contribui com isso, para o conhecimento dos objetos do cotidiano, sobretudo os introduzidos pelas novas tecnologias ou os que se constituem em novidades da indústria.

Nomeado o objeto, pelo substantivo próprio ou marca, resta imprimir-lhe um caráter, impor sua “imagem pública”.

Como etapa seguinte, situa-se a ligação do nome próprio ao atributo, do sujeito ao predicado, do suporte do ser ao portador do valor.

O caráter ou caracteres do produto são impostos recorrendo-se a traços de virtude (reconhecimento da qualidade) de força (reconhecimento da autoridade) ou de singularidade, (reconhecimento da originalidade).

Todos estes são construídos por adjetivos ou substantivos abstratos, como apostos, adjuntos atributivos ou predicativos e os valores por eles atribuídos são manipulados em função da visão de mundo que se tem ou se deseja transmitir.

Dando-lhes personalidade e vida pelo nome próprio e caráter pelos adjetivos e substantivos comuns, os produtos à nossa volta passam a fazer parte do universo cotidiano, com reconhecimento obtido através do discurso publicitário.

Implícita ou explicitamente os juízos de proveniência publicitária são incorporados pelo público - receptor como informação sobre o objeto.

O verbo completa o quadro lingüístico incitando, seduzindo, ou ordenando (veladamente ou não) a executar a ação final de aquisição do objeto. Segundo Gérard Lagneau, estudioso francês da linguagem verbal publicitária, três caminhos explicam o seu funcionamento. Todos os três buscam ser científicos, procurando as razões pelas quais a linguagem publicitária extrai seu sucesso do **jogo de palavras**. Enfim buscam o porquê da força comunicativa do discurso publicitário por três vias:

- *A via psicológica*, reconhecida a partir de Freud, revela que a eficácia publicitária do jogo de palavras resulta do fato de que esse jogo, para o receptor do anúncio, é propriamente erótico (no sentido psicanalítico do termo). Notava Freud (1969:222) que o ouvinte obtém com muito pouco gasto o prazer que lhe proporciona a palavra. Ele recebe por assim dizer o dom gratuito.

- *A via antropológica* parte da proclamação da irracionalidade do receptor. O jogo simbólico dos signos reaviva arquétipos coletivos ocultos mas fundamentais, de tal modo, que um verbo aparentemente insignificante conduz à compra, escamoteando a barreira da consciência.

- *A via sociológica* parte do fato que, não se dirigindo a ninguém especialmente, dá a cada um a ilusão de que a mesma que lhe é dirigida e fá-lo ter consciência de membro de uma "polis".

4. Outdoor e anúncio

Na tipologia das mensagens publicitárias, duas se destacam, o anúncio e o "outdoor", selecionados para constituir o corpus da pesquisa, por serem ambos, lugar onde a palavra escrita exerce função de importância, direcionando o sentido da imagem.

O "outdoor" e o anúncio, dois canais relevantes da comunicação de massa, definem-se por sua função fulcral: a vontade de transmitir.

Embora incluam a função lúdica, não são sistemas gratuitos visando apenas* divertir como a história em quadrinhos ou os

programas humorísticos. Buscam a eficácia e o rendimento.

São meios que não se interrogam sobre os fins pretendidos: número de outdoors ou de anúncios x número de pessoas convencidas é a medida de seu valor.

O anúncio constitui o meio de publicidade por excelência, estabelecendo uma ligação direta entre a oferta e a procura. Segundo o canal (revista ou jornal) a técnica será diferente, pois o papel da revista permite reproduções e fotos superiores às do jornal. As revistas favorecem procedimentos gráficos mais sutis e eficazes, como nuances de cor, tipos de letra e detalhes de foto.

Além do mais, o jornal tem um público mais generalizado, enquanto a revista dirige-se a um público-alvo diferenciado e específico.

Já o **outdoor** é dirigido ao público em aberto, sem possibilidade de formar segmentos determinados de receptores.

O **outdoor** tornou-se elemento do mecanismo social integrando a paisagem no circuito sócio-econômico de venda, tomando-a como contexto, onde se informa sobre o produto e suas características e até os locais de comercialização.

5. Conotação e denotação

Para Baudrillard (1968:229) a linguagem publicitária é conotação pura, sendo o discurso sempre alegórico.

Na verdade, as palavras plenas ou lexemas, ampliam seu campo significativo, desenvolvendo ao lado do sentido literal, denotado, o sentido figurado ou conotado.

Enquanto a denotação transmite a informação, a conotação permite uma abertura em leque do significado.

Pode ser privilegiado um ou outro aspecto da palavra; escolhendo-se o denotativo, a mensagem apoiar-se-á no referencial, dando ênfase ao objeto, ao nome, ao analógico e à informação. Escolhendo-se o conotativo, a mesma apoiar-se-á no implicativo, dando-se ênfase ao caráter, ao anagógico, ao sintético, à convivência (mais do que à informação) (Péninou-1972:210).

Passar do pólo denotativo de uma palavra para seu pólo conotativo, é pois passar de uma retórica lógica, apoiada no referente, com argumentação baseada no conjunto de provas

intrínsecas ao objeto, para uma retórica implicativa, apoiada no receptor com argumentação baseada nos processos de persuasão, extrínsecos ao objeto.

No primeiro caso, teríamos: “Omo lava mais branco”

No segundo caso: “Usando Seiva de Alfazema você terá todos os homens do mundo aos seus pés”.

Ainda quanto aos processos da denotação e conotação, na mensagem publicitária, teríamos um terceiro tipo de exemplo:

“A Ericsson fez um telefone com tudo em cima”

Neste caso, como a conotação da expressão está bastante difundida e partilhada por uma comunidade, há uma volta ao sentido literal denotado, resgatando a originalidade.

6. A construção ideológica da mulher como receptora

O discurso publicitário funciona ideologicamente em três dimensões:

- 1) Na construção das relações entre o produtor/anunciante e o público.
- 2) Na construção da imagem do produto.
- 3) Na construção do consumidor como membro de uma comunidade.

Esta última é a maior tarefa ideológica da publicidade.

Mas, como a imagem do consumidor do produto contribui para posicionar o receptor como consumidor?

A resposta é que a posição é definida em termos de aceitar como natural o esquema ideológico necessário para entender e interpretar a mensagem publicitária. O receptor ideal (imaginado) pertence a uma comunidade cujos valores, necessidades e gostos estão contidos neste esquema : uma comunidade de consumidores.

A publicidade constrói o tipo ideal do consumidor pela mudança operada no cotidiano, e na visão de mundo, pelos modelos persistentes e coerentes de necessidades e comportamentos consumistas divulgados e baseados no senso comum.

Fairclough considera a publicidade como um elemento

“colonizador”. O crescimento de volume dos anúncios nas últimas três décadas facilitou a penetração da mensagem, inclusive modificando aspectos não-econômicos.

A família, como instituição, e a vida familiar cotidiana foram “colonizadas” pelo fator econômico e pela força das classes dominantes.

Esta “colonização” modificou-lhe a estrutura e a escala de valores.

Baseado nestes pressupostos, a mulher teve construída sua imagem como receptora/consumidora, calcada nos papéis que, segundo o senso comum, ela desempenha na sociedade mulher, mãe, dona de casa. No primeiro caso, ela é a mulher-sedução que visa sempre, através de qualquer produto, conquistar o homem. Nos dois últimos ela é a protetora/provedora que busca o melhor para os seus.

Partindo desta construção, funciona o discurso publicitário para o público feminino. O léxico veiculador será escolhido com:

- Denotações dentro dos campos de significado que reforcem esta construção.
- Conotações que possam ser inferidas, ampliando e fortalecendo o esquema adotado.

Reafirmando a projeção desta imagem feminina no universo da publicidade ocidental, Behar (1977:16) considera:

“Se pensarmos na dona de casa como receptor por excelência da mensagem publicitária, observaremos que a única atividade que lhe é permitida é “ir fazer compras”. Assim realizaria suas relações intersubjectivas com a comunidade, porém no que concerne a sua esfera propriamente pessoal, só deve consumir ou pensar em consumir”.

7. Elaboração da mensagem

A mensagem publicitária lingüística manifesta-se por três atos fundamentais:

nomear: conferir uma identidade através de um nome.

qualificar: estabelecer uma personalidade através de atributos.
exaltar: garantir uma promoção através da celebração do nome e seus atributos.

Ao qualificar e exaltar, o emissor pode ou não usar denotação. Nomear, no entanto, requer o uso obrigatório da denotação como forma de ancorar o texto à realidade de seu fim último. Pode acontecer que o nome próprio (marca) traga sugestões e ambiguidades como Sadia, L. S, Pinhosal, mas ele revela a identidade do objeto com o sintagma nome comum + nome próprio. Ex: Meias Monizac - Malhas Tip-Top - Tecidos Ferreira Guimarães.

O verbo principal do texto convida à apropriação através de uma ordem.

Nem sempre, contudo, esta ordem está em forma clara.

A publicidade de serviço explicita esta ordem: Compre no Bompreço, Dê um presente Shopping. A publicidade de produtos traz a ordem de forma velada. O verbo que nomeia a ação de comprar é substituído por uma alusão: Pare. Olhe. Use. Triumph. Wellaton, ponha isso na sua cabeça.

Ou a ordem está ausente, ficando encoberta pela sugestão do trocadilho intencional: A moda agora vai pegar no seu pé. Meias Monizac.

8. Seleção vocabular

A seleção é o recurso através do qual se estabelecem as oposições, os jogos de palavras, as metáforas e os paralelismos rítmicos.

Há palavras que, colocadas estrategicamente no texto, trazem consigo uma poderosa carga de implícitos.

A escolha de termos raramente se apresenta despida de carga argumentativa, sobretudo no discurso publicitário. A sinonímia, contudo só pode ser observada na situação de contexto no qual está inserido o texto e o tipo de receptor a que se dirige.

Outra forma de perceber a seleção vocabular nas mensagens publicitárias, seria através das substituições eufemísticas.

Eufemismo é o modo de disfarçar palavra ou expressão que pareça desagradável: homem de cor=negro. Há casos de eufemismo

em que a forma atenuada expressa o contrário que se objetiva (antífrase).

O eufemismo, pela frequência de emprego, deixa de sê-lo exatamente porque acaba por identificar-se semanticamente com o nome que procura disfarçar. O francês "*soutien*" foi um eufemismo para *porta-seios*.

Os eufemismos encontrados na pesquisa relacionam-se em primeiro lugar com o tabu de decência (com sexo, atos fisiológicos e partes do corpo) mas também com o de delicadeza: idade, gordura, doença.

A antonímia é expressa por palavras, expressões ou grupos de palavras cujos sentidos são opostos. Esta oposição pode revelar-se através de uma incompatibilidade total ou parcial de semas.

Pode ainda ser binária (vivo # morto); fazer parte de uma taxonomia (vermelho # preto, azul, amarelo); ser gradual (frio, morno, quente); ou apresentar a forma de pares conversos - comprar e vender, aluno e professor, marido e mulher, sacar e depositar.

A mensagem publicitária recorre com frequência a pares de antônimos para causar impacto e ressaltar o valor do objeto.

Mais saúde, menos Colesterol - Aveia Quaker.

Ambigüidade e imprecisão na linguagem são mais regra do que exceção. Mas há uma diferença: quando algo é ambíguo há dois ou mais modos possíveis de interpretação.

Quando algo é impreciso ou vago, o receptor não pensa em nenhuma interpretação definitiva, mas pode ficar inseguro e confuso sobre o significado.

A ambigüidade também, diferentemente da imprecisão, não é acidental.

Na maioria dos casos é resultado de um cuidadoso planejamento.

Grande parte das anedotas ou situações cômicas baseia-se na ambigüidade intencional. O mesmo se diga para a publicidade.

Caminhando com a polissemia e a homonímia, os sentidos múltiplos de uma mensagem e sua decodificação adequada alcançam a *repetição*.

A *Repetição* de um termo distancia-se da paráfrase porque enquanto esta desenvolve a mesma ideia com palavras diferentes, a repetição tece outros significados com o mesmo termo. Este tecer

novos significados pode acarretar uma idéia de intensificação ou de acréscimo de novos semas ao lexema repetido. Muitas vezes a repetição é um caso de homonímia como em: “*Algodão Cedrobrim - Brim de todas as cores, Cedro Leve. Brim leve de todas as cores*”, onde o segundo *leve* pode ser tomado não como adjetivo (em oposição a pesado) mas como imperativo do verbo *levar*.

A intensificação linguística é um processo semântico manifesto por meio de advérbios, adjetivos e locuções adverbiais, como também pela gradação de nomes e sua repetição. Este processo não está estudado de forma sistemática nas gramáticas tradicionais. Apesar disso, é largamente utilizado na língua corrente, escrita ou falada, em especial em alguns tipos de discurso onde o juízo de valor se faz presente ou quando se quer influenciar o receptor. Dentro deste tipo de discurso, que aciona a função conativa, está a publicidade. Por conseguinte, este recurso será amplamente empregado nas mensagens publicitárias.

9. Recursos estilísticos

9.1. Tropos

O uso de recursos estilísticos nas mensagens publicitárias - grosso modo - corresponde aos usos retóricos. Na primeira parte - figuras retóricas ou tropos - o estudo foi feito recorrendo-se ao esquema proposto por Cathérine Kerbrak Orecchioni com a contribuição de alguns elementos da teoria de Jean Dubois.

Deu-se ênfase a esse tipo de análise, pelo interesse especial que desperta em relação ao uso e escolha de itens lexicais.

O modelo teórico da Retórica Geral, de Dubois, baseia-se na retórica clássica embora apresente uma esquematização inovadora em relação aos estudos anteriores, com a introdução da noção de metáboles.

Orecchioni avança com seu estudo, porque já inclui elementos da Pragmática, reformulando a teoria dos Tropos, com a introdução dos tropos comunicacionais ao lado dos literários.

A segunda parte, frases feitas e clichês, trouxe a contribuição teórica de Riffaterre (1973) Maingueneau (1984) Behar (1973) e Grünig (1990).

Concluindo a análise, constatou-se que a publicidade utiliza as figuras de retórica clássica, em especial a hipérbole, a metáfora, a metonímia, como também os tropos não-clássicos com o uso da pressuposição, do implícito e do diálogo forjado, quando o tropocomunicacional é acionado.

As figuras de retórica ou tropos são cooptados pela publicidade como forma de argumentação suasória, embora sua função sejamais apologética do que polêmica.

9.2. Fórmulas fixas

As fórmulas fixas da língua como citações, clichês e frases feitas são elementos considerados abomináveis na literatura, condenados pelos teóricos da Estilística. Michael Riffaterre (1973), contudo, afirma que os mesmos podem se tornar elementos de valorização de um texto, despertando a adesão do leitor através de algo já conhecido, que estimula a memória. A alusão ou citação ultrapassa estes limites. Reserva ao leitor a satisfação de um conhecimento partilhado de algo que se torna comum entre este e o autor. Cria um espécie de cumplicidade entre ambos.

Nem sempre o seu uso é literal: a introdução de um elemento novo cria um jogo de palavras tornando a frase contrafeita ou a citação modificada, um modo de desmontar estereótipos.

Na íntegra ou modificados, estes jogos de palavras facilitam a comunicação, estabelecendo uma certa familiaridade com o leitor e por isto têm seu uso difundido na linguagem dos “mass media”, sobretudo no jornalismo e na publicidade.

10. Léxico e cultura

As palavras como lugares de observação de fatos culturais levam ao estudo simultâneo da língua e da cultura.

A *competência comunicativa* inclui a *competência cultural* que é a capacidade de perceber os sistemas de classificação que funcionam numa comunidade e a capacidade daqueles nela inseridos, compreenderem e anteciparem condutas convenientes para manter a comunicação no nível desejado.

O texto publicitário, qualquer que seja a mensagem que traz

explícita, é o testemunho de uma sociedade de consumo e conduz a uma representação da cultura a que pertence, permitindo estabelecer relação pessoal com a realidade particular. Ele tem como mensagem primeira e explícita o consumo de um produto, pondo porém em destaque determinado aspecto de uma cultura, tal como um projetor poderoso, criando contudo em torno de si, algumas zonas de sombra.

A publicidade usa conotações culturais, icônicas e lingüísticas, sobretudo aquelas que veiculam estereótipos, mais facilmente codificáveis e compreensíveis. Diz Baudrillard (1988: 230) que a publicidade institui uma nova linguagem porque as variantes combinatórias recortam as significações, instauram um repertório e criam um léxico onde podem inscrever as modalidades recorrentes da palavra.

Para provar a hipótese levantada - diferenças interculturais no léxico de mensagens publicitárias em uma língua comum, a pesquisa tomou corpus de cotejo as publicidades veiculadas pela imprensa lisboeta e em menor escala, nos outdoors, estudando as no seu aspecto lexical: palavras novas - neologismos - e variantes lexicais.

A fundamentação teórica para a análise lingüística partiu da definição de **cultura** - campo bastante minado e difícil de ser limitado - para o aspecto lingüístico, privilegiando o domínio do léxico. Estes aspectos, cultura e léxico, foram os que levaram ao estudo da publicidade onde se situou o corpus.

Os aspectos escolhidos para a análise do corpus lexical da publicidade portuguesa foram as variantes lexicais e os neologismos.

São as variantes lexicais, os exemplos típicos dos efeitos provocados pela sociedade na língua. No seu estudo sobre o vocabulário do Português Fundamental, são listadas 2.217 palavras escolhidas por critério de frequência no Português Europeu. Muitas das palavras brasileiras mais usuais não fazem parte do vocabulário do PF, o que leva a crer que as diferenças maiores se dão a nível do falar cotidiano.

Já os neologismos que surgiram no corpus foram, na sua maioria, resultantes da **banalização** ou **vulgarização** científica.

A primeira supõe a expansão do domínio de emprego de

um termo com ou sem modificação da realidade referencial.

A segunda consiste no empréstimo de um termo científico à língua corrente.

11. Conclusão

O paradoxo da propaganda (e não apenas da publicidade) é que, sem outro objetivo que o de fazer agir, ela atinge seus fins, utilizando o que a linguagem tem de mais gratuito e gratificante: o jogo, a imaginação, a poesia.

A função poética fixa a atenção na forma da mensagem, desviando-a do que é dito. A função da publicidade é o oposto. Se nos fixarmos na forma, não compraremos o produto. Daí ser ela um achado verbal, mas não uma poesia, achado verbal que consiste em usar algo de extraordinário para falar de coisas banais.

A criação, em vez de ser um ato livre, é um “auxiliar de vendas” onde o artista tem consciência de sua sujeição à sociedade de consumo.

O estudo da linguagem publicitária mostra-se revelador de valores e atitudes culturais e modos de expressão da época; cria condições de aprender a reconhecer falácias e sofismas em propagandas que usam o “doublespeak”, que falseiam fatos e falsificam argumentos. Favorece também condições de reconhecer a riqueza de recursos da língua, usadas nas mensagens: eufemismos, redundâncias, hipérboles, polissemias.

Os consumidores “processam” o acervo e o manejo da língua, o que os torna aptos a tomar decisões, sem se deixar envolver em jogos publicitários; exercitam a capacidade de pensar sobre o concreto, junto com o aprendizado das formas de verbalização.

Se a pesquisa teve como corpus a mensagem publicitária escrita, seu interesse central, foi no entanto, a Língua Portuguesa nos seus usos da atualidade, foram os processos lexicais de uma língua que muda e se adapta para acompanhar a pressa e a novidade que caracterizam a era da informação.

A análise não foi exaustiva. Escolhemos o que foi julgado mais importante, qualitativa e quantitativamente.

BIBLIOGRAFIA

- ALGEO, John. 1989. *British/American: lexical differences in English Across Cultures/Cultures across English Communication*. Mouton de Gruyter, New York. Edited by Ofélia Garcia and Ricardo Otheguy
- BAUDRILLARD, Jean. 1968. *Les système des objects*. Paris. Gallimard.
- BEHAR, Lisa Block . 1977. *El lenguaje de la publicidad*. Madrid. 3a. ed. Siglo XXI.
- CHARAUDEAU, Patrick. 1983. *Langage et discours*. Paris. Hachette.
- GALISSON, R. 1987. *Accéder à la culture partagée* in Etudes de linguistique Appliquée No.67. Paris. Didier Erudition. pp.119-127.
- GRUNIG, Blanche. 1990. *Les mots de la publicité: l'architecture du slogan*. Paris. Presses du CNRS.
- VESTEGAARD, T. e SCHRODER, K. 1988. *A Linguagem da Propaganda*. Trad. João Alves dos Santos. São Paulo. Martins Fontes.
- ZARATE, Geneviève. 1986. *Enseigner une Culture Étrangère*. Paris. Hachette.

A RELAÇÃO FALANTE/TEXTO NA EXPLICAÇÃO ACADÊMICA DE UNIVERSITÁRIOS *

Maria Augusta de Macedo Reinaldo, UFPE

Introdução:

A situação de fala instrucional denominada *exposição em sala de aula* representa um tipo de evento comunicativo que, dada a sua frequência no ensino universitário, tem-se tornado uma forma padrão de reprodução do conhecimento produzido pelos membros da comunidade científica (professores pesquisadores, quando se trata da exposição de textos extraídos de publicações especializadas como as dissertações e teses publicadas em forma de livros, ou de artigos publicados em revistas de divulgação científica; e autores de manuais acadêmicos, quando se trata da exposição de textos extraídos de obras que reúnem, de forma mais didática, um conjunto de conhecimentos de uma área específica) para a comunidade universitária dos cursos de graduação - alunos e professores. Ambos os tipos de publicações, pressupondo um receptor, constituído pela figura do aluno universitário, como possuidor de conhecimento prévio no assunto objeto da discussão, permitem a leitura com menor ou nenhuma intervenção do professor. Esse fato explica a instituição da exposição em sala de aula como uma tarefa escolar a ser cumprida pelo aluno de terceiro grau, numa situação de dimensão explicativa, cujo objetivo institucional é proporcionar a compreensão de um tópico acadêmico a uma audiência constituída pelo professor e demais alunos da classe.

O presente estudo se situa, portanto, no âmbito da interação face-a-face em contexto instrucional de nível universitário. A motivação para a sua realização, em primeiro lugar, é de caráter teórico e está relacionada com a atual tendência dos estudos lingüísticos no Brasil, que vêm adotando uma visão sistêmica e

* Texto apresentado em forma de comunicação oral, por ocasião da 45ª Reunião Anual da SBPC, realizada no Recife, no período de 11 a 16 de julho de 1993.

funcional, a fim de dar conta de fatos lingüísticos e interacionais, responsáveis pela formação de estilos do falante manifestados em relação à oralidade. Em segundo lugar, a fala acadêmica constitui uma importante instituição da sociedade, dada a sua função de veiculadora do conhecimento científico na formação de profissionais de nível superior. Daí a nossa crença de que esforços para entender as condições de produção da interação na sala de aula de nível universitário podem vir a contribuir para o entendimento dos processos de construção do texto falado de caráter instrucional ou acadêmico.

Nesta perspectiva, este artigo pretende discutir: a) as formas de relação do falante-expositor com o texto produzido em situações de dimensão explicativa, desenvolvidas na exposição em sala de aula; b) as implicações do estilo de exposição adotado para a oralidade acadêmica.

Os dados provêm de um evento tipo exposição em sala de aula, com a duração de 43 minutos, realizado por um grupo de quatro alunas do curso de Pedagogia da UFPb/Campina Grande. O tópico acadêmico previamente determinado, com uma referência bibliográfica, pelo professor da disciplina Sociologia da Educação, foi *rendimento escolar e condições sociais*.

Os resultados apresentados neste trabalho constituem as primeiras análises realizadas sobre os processos de formulação textual utilizados na explicação de textos por universitários, numa perspectiva em que se contrapõem duas situações de fala em contexto de discussão acadêmica - a discussão preparatória entre alunos e a exposição em sala de aula.

1. Estilos de exposição e sua relação com o contínuo oralidade/escrita

A interação em contextos institucionais tem despertado a atenção da etnometodologia e da sociolingüística interacional por apresentar características organizacionais diversas daquelas encontradas na conversação cotidiana. Autores como Goffman(1983), Tannen(1988) e mais recentemente Pereira(1993), tratando de pronunciamentos em público, estudaram, entre outros aspectos, as condições de produção do gênero institucional,

focalizando os traços de escrita e oralidade.

Pode-se afirmar que a situação de exposição em sala de aula caracteriza um contexto de oralidade, uma vez que o aluno-expositor fala para uma audiência constituída pelo professor e pelos demais colegas de curso. Essa oralidade, no entanto, envolve influências da escrita absorvidas pelo aluno através das atividades de leitura e resumo ou roteiro de apresentação, a partir do texto-base, indicado pelo professor.

Essas condições de produção conferem ao texto produzido pelo expositor traços que estão associados às atividades de leitura, por um lado, e às atividades de fala espontânea, por outro (Tannen, 1988). No primeiro caso, o falante-expositor tende a situar-se no extremo do contínuo oral/escrito, reproduzindo verbalmente o texto escrito, com formulações que permitem o fluir da informação sem descontinuidade na superfície textual, dada a ausência quase absoluta de hesitações, pausas ou rupturas, garantindo densidade informacional ao texto produzido. No segundo caso, o falante-expositor, veiculando a impressão de formulação pessoal, tende a situar-se em vários pontos do contínuo, que vão desde a fala relativamente planejada, com influências marcantes da escrita, até a fala marcada pela presença acentuada dos mecanismos conversacionais. Assim, o que aqui estamos denominando de fala marcada pela formulação pessoal apresenta diferentes graus de planejamento, por resultar das atividades de elaboração de esboços ou notas, que reproduzem, de forma mais ou menos aproximada, através da memorização, o texto original, e da atividade de improvisação, manifestada nos comentários considerados de caráter ilustrativo.

Este estudo está centrado no segundo tipo de fala, ou seja, aquela em que o falante-expositor veicula a impressão de formulação pessoal em seqüências explicativas, numa tentativa de assumir a condição de autor (Goffman, 1983b; Tannen, 1988). Esse tipo de situação mostra, de forma mais evidente, a naturalidade da fala produzida durante a exposição, permitindo ao analista uma caracterização mais precisa do(s) registro(s) presente(s) na oralidade desse mesmo falante.

2. A Oralidade e os tipos de envolvimento do falante

Marcuschi (1992a) acentua que a oralidade deve ser vista como uma modalidade do uso do sistema lingüístico, evidenciada na cristalização de formas mais ou menos estereotipadas que dão origem a tipos textuais específicos. Esses tipos, por sua vez, exibem diferenças sensíveis que os situam na faixa do contínuo fala/escrita. Tais diferenças podem ser de natureza essencialmente lingüística ou de processamento, em função do tempo, das condições e dos meios de produção, além das diferenças específicas do tipo realizado. Essa forma de conceber a oralidade explica a posição defendida por esse autor, em outro artigo (Marcuschi, 1988:42), onde lembra que o domínio da modalidade oral da língua não significa o domínio de todos os tipos de textos orais, uma vez que as inúmeras e diferenciadas situações comunicativas enfrentadas pelos falantes exigirão deles aptidões específicas de acordo com a natureza do evento e o tipo de texto. Isso quer dizer que no interior da própria oralidade as diferenças se acentuam num contínuo tipológico.

Essa visão teórica, que se propõe tratar as diferenças entre fala e escrita como diferenças relativas aos tipos textuais específicos de cada uma dessas modalidades de uso da língua, traz como consequência uma metodologia de análise da relação fala/escrita, a partir das categorias específicas de cada modalidade. Para isso, o analista deve levar em consideração a estreita relação existente entre o caráter tipológico e o contexto de uso, com a observação da adequação do tipo textual à situação específica de fala analisada. A hipótese que orienta esse procedimento metodológico é a de que dominamos uma tipologia de textos intuitiva e adequada às situações dentro de um contínuo lingüístico (Blanche-Benveniste, 1989; Marcuschi, 1992a). Essa tipologia representa graus diferentes de formalidade, compreendendo desde o registro informal, típico da conversação espontânea, até o registro formal, presente na exposição acadêmica, de caráter institucional.

Outra questão considerada relevante para a análise do desempenho oral, nos dados coletados, é a questão da sobreposição de oralidade e escrita, estudada a partir da noção de foco relativo ao envolvimento (Tannen, 1985; Chafe & Danielewicz, 1987). Chafe

(1982;1985), ao tratar das diferenças lingüístico-interacionais entre fala e escrita, define o envolvimento como um estado psicológico interno ao falante, manifestado em fenômenos lingüísticos observáveis, e que ocorre em relação às três instâncias do processo interativo - o falante, o ouvinte e o assunto. Cada uma dessas formas de envolvimento imprime uma orientação diferente ao texto produzido.

Retomando o trabalho de Chafe, Tannen(1989) sistematizou o emprego da expressão estratégias de envolvimento, descrevendo-as como formas sistemáticas de uso da linguagem, que favorecem uma experiência emocional de compreensão do texto e de ligação do falante com o(s) interlocutor(es), com a linguagem e com o mundo. Tais estratégias caracterizam assim uma forma peculiar de organização da fala, nas narrativas conversacionais, através de procedimentos expressivos como a repetição de palavras e frases, a citação de falas e as imagens retóricas. Em estudo anterior(Tannen,1985), a autora salientou o papel de tais estratégias utilizadas na conversação, durante a atividade de narrar, como elemento definidor de um foco centrado no envolvimento interpessoal, marcado por traços paralingüísticos exagerados, como mudanças bruscas de velocidade e altura da fala, resultando em um texto com teor de dramaticidade superior ao teor de informação relatada. O uso desse foco, com frequência, caracterizaria, segundo a autora, o desempenho do falante como ligado a aspectos culturais da tradição oral, em oposição ao foco centrado no conteúdo ou informação como caracterizador de um desempenho lingüístico influenciado pela tradição escrita.

O pressuposto de que à fala acadêmica subjazem as influências da cultura da escrita aponta para a manutenção do foco centrado no conteúdo como um traço superficial saliente desse tipo de fala, o que a define como representativa da oralidade letrada.

Estudos mais recentes desenvolvidos em contextos instrucionais (Kleiman,1991;1993; Bortoni e Lopes,1991), orientados por essa hipótese da influência da escrita sobre a oralidade, têm mostrado a dificuldade que alunos e professores experienciam para serem ratificados como falantes primários dentro da situação de sala de aula. Uma das dificuldades mais salientes apontada por esses estudos é a manutenção do foco no conteúdo

ou informação por parte dos falantes, que orientam sua fala para o contexto interacional imediato, organizando uma tarefa concreta em função dos elementos superficiais, sem a utilização da abstração do contexto (Kleiman, 1993).

Essa hipótese da reversibilidade da escrita sobre a fala parece constituir uma fonte de explicação para os procedimentos utilizados pelos informantes na exposição acadêmica, onde a citação de falas se sobressai como uma estratégia de envolvimento que permite, com bastante frequência, a mudança de orientação do caráter monológico da exposição centrada no assunto, para uma orientação de caráter dialógico, centrada no interlocutor. O que corresponde, via de regra, à mudança de um estilo formal, de natureza acadêmica, influenciado pela tradição escrita, para um estilo informal, com tendência a situar-se no extremo do contínuo tipológico da oralidade - a conversação.

3. A explicação em contexto de oralidade acadêmica

Considerando que a situação de exposição em sala de aula tem uma dimensão explicativa, julgamos necessária uma definição das atividades de explicação que podem estar presentes nesse tipo de evento de natureza acadêmica.

Para isso, recorremos a uma linha de reflexão, aqui representada especificamente pelos estudos de Borel (1981a; 1981b), Mièville (1981), e, mais recentemente, pelos trabalhos de Signorini (1991;1992), que tratam as atividades discursivas de explicar a partir de duas dimensões da significação: a dimensão cognitiva e a dimensão interacional. A primeira situa-se no eixo da racionalidade(explicação de) e compreende atividades como explicitar, no sentido de desenvolver e de interpretar, e explicar no sentido restrito de restituir as razões de ser, as causas. As atividades desse grupo podem ser descritas pelos seguintes esquemas: X explica Y e X se explica. Nesse tipo de atividade, são apagadas as referências ao ato da enunciação e o discurso produzido é considerado como “universalmente verdadeiro, objetivo, necessário, independentes da instância que o formulou”(Signorini,1991:134).

A dimensão interacional situa-se no eixo da comu-

nicação(explicação para) e está realçada em atividades como comunicar, ensinar e justificar. As atividades explicativas dessa dimensão podem ser descritas pelo esquema L1 explica Y a L2(o locutor 1 explica isto ao locutor 2). Ou seja, a noção de explicação está vinculada à de fazer saber o que já é, e as atividades discursivas estão centradas no modo de “comunicar/ensinar a alguém o que é, para que serve, como se usa, etc, e justificar para alguém porque fazer” (Signorini, *idem:ibidem*).

Segundo os autores, essas duas dimensões da explicação funcionam como duas tendências que se alternam, muitas vezes, ao longo de um mesmo evento. Desse modo, para que um discurso produzido com o objetivo de comunicar/ensinar a alguém alguma coisa seja uma explicação, é necessário que a dimensão cognitiva não seja eliminada. Nesse sentido, o discurso assume um cunho essencialmente informativo, diz respeito mais a um objeto de conhecimento do que a um objeto de ação e se contrapõe aos discursos voltados para a avaliação, o juízo e a deliberação.

Essas duas perspectivas da explicação foram descritas por Miéville (1981), em contexto de ensino da matemática. Neste tipo de contexto, o autor descreve a dimensão cognitiva ou ideacional da explicação como a de um discurso que é a representação de um saber, faz-se reconhecer como tal. Está relacionada com a atividade explicativa em que não há uma modificação do saber de quem explica ou reconhece o caráter explicativo do que está sendo dito. Já a dimensão interacional da explicação é caracterizada como a de um percurso de apropriação ou de acesso possível ao saber. Está relacionada com a atividade de compreensão e de organização progressiva de construção desse mesmo saber, em que há uma transformação, por assimilação de razões e argumentos por parte daquele a quem se explica. Nesse sentido, apenas do ponto de vista da segunda dimensão pode haver a descoberta do novo, ou a revelação do desconhecido, a partir de uma explicação.

Do exposto acima, pode-se afirmar que a explicação ocupa um lugar relevante, enquanto exemplo de oralidade influenciada pela escrita, pois a ênfase da atividade explicativa de caráter acadêmico está essencialmente voltada para o conteúdo ou referente, que é não apenas o objeto do discurso, mas também o objeto abstrato do conhecimento a ser transformado através de

formulações, que devem ser marcadas pelo apagamento das relações entre os participantes e o conseqüente centramento no conteúdo da explicação.

Quanto às operações de formulação constitutivas do processo global de explicação do discurso teórico, de cunho científico, e do discurso didático de divulgação científica, Borel (1981a e 1981b) descreve três etapas ordenadas:

a) formulação do problema: introdução do objeto da explicação sob a forma de uma classe-objeto. No caso da compreensão de textos, o objeto da explicação é constituído pela leitura do texto, que fornece o contexto imediato para a problematização;

b) seleção de um aspecto do objeto da explicação a partir do qual se desenvolverão as atividades explicativas, tendo em vista as necessidades e expectativas dos interlocutores. Esta seleção do aspecto do objeto está condicionada ao horizonte de conhecimento do falante;

c) desenvolvimento das atividades explicativas em função do aspecto selecionado, o que é feito com base no cálculo do conhecimento do interlocutor, fator de escolha dos tipos de atividade explicativa a serem utilizados.

A etapa c constitui o aspecto retórico da explicação. Acentua Mièville(op.cit:134) que essas atividades revelam os tipos de raciocínio natural do falante, seu modo de organização do pensamento discursivo. Representam o nível discursivo típico da dimensão interacional da explicação e podem apresentar-se sob diversas formas como: uma descrição, uma demonstração, uma verificação, uma justificação, uma argumentação, uma exemplificação, uma analogia, entre outras.

Ainda sob o aspecto retórico, lembra Borel(1981a)que a explicação está vinculada à argumentação de duas formas:

a) a explicação como um meio para se atingir um fim num contexto que não é em si explicativo. Nesse caso, ela nada mais é do que um componente do discurso, e pode contribuir para acarretar uma decisão, sustentar uma posição, ou servir de base a uma avaliação.

b) a explicação como um fim em si mesmo. Nesse caso, ela constitui um gênero específico e a sua identificação se opera em

diversos níveis: o da autoridade, o do saber do locutor, o da intenção de neutralidade e objetividade, o da existência do objeto a ser explicado, bem como *o da presença no texto de formas lingüísticas e metalingüísticas que imprimem uma retórica específica*. Acentua ainda a autora que, para que a intenção comunicativa da explicação seja bem sucedida, ela não deve estar presa a um outro tipo de discurso.

A situação de fala explicativa aqui estudada parece enquadrar-se no segundo tipo descrito por Borel, ou seja, a explicação tem um fim em si mesma, uma vez que o falante-expositor, num contexto de tarefa acadêmica, tem como objetivo central o repasse das informações lidas.

4. Algumas evidências da mudança de estilo na explicação acadêmica: o caso da citação de falas

O ato de citar falas durante a interação verbal é comum e natural e tem a narrativa como contexto discursivo mais favorável ao seu surgimento, conforme demonstrado em Tannen(1989). Pode manifestar-se sob a forma de auto-citação e hetero-citação, dependendo da relação verificada entre a fonte e a reprodução da fala. Chafe(1985), ao tratar do estilo conversacional, descreve a citação de falas como uma das evidências lingüísticas do envolvimento do falante com o assunto tratado, traduzindo o comprometimento pessoal com o que está sendo dito.

Apoiando-se na perspectiva bakhtiniana de que toda conversação está repleta de transmissões e interpretações das palavras de outras pessoas, Tannen(1989) considera o ato de transformar as palavras dos outros no próprio discurso como um ato de animização e criação, e critica a denominação de “discurso ou citação direta”. Para a autora, a citação de falas constitui uma estratégia de envolvimento que funciona como reforço de autenticidade e permite o enquadramento de informação através da atribuição de idéias em forma de fala ou pensamento, constituindo importante fonte de emoção no discurso.

O caráter de ficcionalidade da citação de falas, durante a conversação, foi demonstrado pela autora, ao mencionar os tipos de fala citada: fala sumarizadora, fala como discurso interior, fala

com referentes vazios, fala de seres não-humanos. Esse traço marca a espontaneidade do estilo conversacional, em oposição ao caráter real da citação utilizada no estilo formal da exposição acadêmica, situação em que o falante está obrigado a mencionar o autor, a obra com o ano de sua publicação e, às vezes, a página de onde foi extraída a citação.

Em recente estudo, Marcuschi(1992b), analisando o comportamento lingüístico da citação de falas, defende a hipótese de que este fenômeno é responsável pela mudança de estilo no texto, na medida em que se operam alterações de um novo estilo, tais como a prosódia, a organização sintática, as opções lexicais.

Nesta seção, procuraremos descrever algumas situações de dimensão explicativa em que a citação de falas se apresenta como um procedimento utilizado pelo falante-expositor que aproxima o estilo formal da exposição em sala de aula do estilo informal da conversa. Defendemos a idéia de que o uso da citação de falas nos materiais analisados representa uma estratégia utilizada pelos informantes para resolver as dificuldades de relacionar-se com o padrão assertivo, monológico, de influência letrada, que caracteriza a exposição acadêmica. O grau de escolarização avançado dos informantes aqui referidos e a situação de fala exposição em sala de aula como um contexto que leva o falante ao exercício de busca da forma mais adequada de expressar a informação previamente planejada são fatores que nos levam a esperar a utilização de uma oralidade de caráter monológico centrada no conteúdo. Há evidências, no entanto, a partir da áudio gravação realizada, de que a fala utilizada pelos informantes, na exposição, não corresponde ao modelo letrado de oralidade visado pela instituição universitária.

Os dados aqui apresentados revelam a preferência acentuada dos informantes pelo foco centrado no envolvimento interpessoal, manifestado aqui no elevado uso da citação de falas, traço saliente da tradição oral, marcada pelo estilo conversacional. Com o objetivo de demonstrar essa dificuldade dos informantes em manter o estilo formal acadêmico, observou-se a classificação da citação de falas em dois grupos, segundo a forma discursiva da fala citada - a citação de falas como diálogo entre personagens e a citação de falas como discurso interior. Essas duas formas de citação foram analisadas

observando o contexto de ocorrência.

4.1. A mudança de estilo através da citação de falas como diálogo entre personagens: a encenação em seqüências narrativas de caráter ilustrativo.

A mudança de estilo através da citação de falas como diálogo entre personagens está associada a contextos narrativos constituídos de fatos da experiência pessoal dos informantes, com a função de ilustrar conceitos ou afirmações de natureza teórica apresentados no texto-base. Esse tipo de seqüência de caráter bastante interativo, indica, na exposição em sala de aula, a mudança de orientação do falante em relação ao interlocutor, instaurando a narrativa conversacional, que consiste na encenação de determinadas partes de um episódio ou de um episódio inteiro. A narração de eventos ou episódios evocados pelo tópico, em nossos dados, parece estar associada à estratégia da *diversificação episódica* (Kleiman, 1991:14), já referida por Cazden (1989), como um fenômeno típico da tradição oral.

Nota-se, no evento observado, uma tendência dos participantes do grupo expositor a utilizar o tópico apenas como elemento detonador para inserção de casos pessoais por ele evocados. Uma evidência dessa tendência se encontra na seqüência(1):

- (1)A3 493 essas crianças são eh exclusivos né... existem também
494 departamentos próprio para salas especiais
A2 495 não J. tá pedindo pra eu citá um exemplo aqui...meu
496 né... *particulá... quando eu fui na escola...((rindo))isso é*
497 *ótimo()*quando eu fui pra escola... quando eu cheguei
498 *de cara na escola assim... a diretora da escola disse...*
499 *pra mainha disse "leve ela lá pra o:... cace"*
500 *o cace né ((dirigindo-se à colega expositora))*
A1 501 é
A2 502 *"leve ela pro cace porque aqui na es na a a*
503 *acho que ela num vai acompanhá não*
504 *num sei o que"...num tinha nada a*
505 *vê né? minha deficiência física com a deficiência mental*
506 *...aí eu disse "mainha"/aí a gente foi minha mãe muito*

507 *assim... coitada nem*
 A1 508 *ingênuia*
 A2 509 *é... ingênuia chegou na escola aí... coitada de mim*
 510 *aí eu qui quando cheguei*
 511 *lá no cace mei mundo de p/*
 512 *de menino cum problema sabe*
 513 *aquela coisa totalmente diferente...eu disse*
 514 *“oxe mainha qué que eu vou fazê aqui?” “aí mainha*
 515 *disse “é mermo Vânia vamo pra lá vamo voltá lá...*
 516 *aí eu voltei /.../*

Na sequência acima, o fenômeno da diversificação episódica é exemplificado por A2, que introduz uma narrativa conversacional com o objetivo de ilustrar a afirmação apresentada por A3 (1.493,494) sobre a existência de salas especiais para as crianças excepcionais. Para isso, A2 assume o papel de ator, auto-representa-se através da auto-citação (1.505 e 514) e representa os demais personagens envolvidos-mainha e a diretora da escola - através da hetero-citação (1.499,502, 515). A mudança de estilo introduzida por A2 está evidenciada sobretudo nas escolhas lexicais (marcador conversacional - “oxe”) e sintáticas (expressão vaga- “num sei o que”) realizadas nas falas citadas; na introdução do comentário avaliativo com solicitação de apoio do ouvinte (“num tinha nada a vê né? minha deficiência física com a deficiência mental”).

4.2. A mudança de estilo através da citação de falas como discurso interior: a encenação avaliativa em sequências assertivas de caráter explicativo.

A mudança de estilo através da citação como discurso interior está associada a sequências assertivas de feição monológica. Nesses momentos ocorre a verbalização de uma fala hipotética, que se processa por hetero-imitação, cuja sinalização se dá pela presença de traços prosódicos supostamente utilizados pelos personagens representados pelo falante-expositor, que assume o papel de imitador. O desempenho desse papel instaura o estilo conversacional, em seu aspecto teatralizador, situação em que a relação do falante-expositor com a audiência parece predominar sobre a informação a ser apresentada.

A encenação através da imitação da prosódia, com ausência da sinalização linguística do verbo de fala, foi amplamente registrada nos dados de Dionísio(1992),ao analisar a interação em narrativas orais numa comunidade negra não letrada. Um exemplo ilustrativo desse procedimento pode ser encontrado em (2), extraído dos referidos dados:

- (2) H3 e ela doente dentro de casa... eu fui buscá truce na na preguiçosa... butei lá em casa... fii um/ butei uma cama... um purgante a *ela* todo dia “*vô mimbora...vô sai daqui*” ((falava movimentando os braços para os lados demonstrando agitação do personagem))

A ocorrência desse procedimento, em nossos dados, parece realçar a dificuldade dos informantes em manter um discurso centrado na enumeração progressiva de razões explicativas de caráter assertivo, neutro, como exige o padrão acadêmico de exposição. Esse processo de encenação assume maior dramaticidade nas seqüências em que prevalece a imitação da prosódia com supressão do verbo de elocução, como ocorre em (3), onde a fala citada é sinalizada pela mudança de voz (l. 61 a 63):

- (3)A2 57 /.../ eh a gente leu no na introdução desse livro que::
58 Luís Antônio Cunha acha isso essas pessoas que acreditam
59 num nua em crianças pobres que vai tê
60 uma educação boa uma generosidade né?...
61 aí T. também acha que:: a gente/
62 até isso que: essas crianças da favela/ *ar menina*((voz
62 diferente))”*nã:o... mas tem condição de chegá aonde*
63 *um médico chega*” ((voz normal))...
64 aí nós mostrano mostrano
65 a ela que num TInha condições de jeito nenhum... e aí ele
66 acha que essas pessoas são generosas em acreditá que os
67 brasileiros de favela ainda podem te:r um um desempenho
68 igual a uma pessoa dua cla da classe dominante

Aqui a imitação ocorre num contexto explicativo em que o falante apresenta a descrição de um ponto de vista do autor do texto-base. Ao recorrer à descrição do ponto de vista dos

participantes do grupo, o falante o faz através da fala citada (“nã:o... mas tem condição de chegá aonde um médico chega”), sinalizando, em seguida, elementos de um contexto narrativo(*aí nós mostrano a ela que num Tinha condições de jeito nenhum...*).

Outra situação que, a nosso ver, constitui evidência das dificuldades dos universitários em desenvolver um estilo formal durante a explicação de fatos, conceitos, posições teóricas apresentados no texto-base, é a experienciada na seqüência (4), transcrita a seguir:

- (4) A4 590 /.../((lendo anotações))”se supõe...que o estado está
 591 acima das classes sociais e que seu objetivo é promover
 592 o bem-estar e a harmonia de todas as pessoas
 593 independentemente da sua classe social”(encerra a
 594 leitura))
 A1 595 foi o que a gente falô né? agora
 A4 596 [anhan
 A1 597 [() até colocou né que ainda por cima as pessoas
 598 ainda acham que ah que o estado ele num tem obrigação
 599 de nada [de dá
 A4 600 [de nada
 A1 601 ((voz diferente)) "*ele ainda é bom demais meu Deus*
 602 *inda me dá essa merenda*
 603 *po meu filho comê inda olhe que coisa boa*
 604 *inda me dá isso né? ...eu que num tenho nada*
 605 *inda ganho isso aí do estado né*”...((voz normal))is cria
 606 essas coisas na cabeça
 A4 607 ((ironizando)) ganham
 A2 608 é
 A4 609 é acham que... só a merenda já é muita coisa que o
 610 estado tá dando...então...
 A3 611 muitas delas só freqüenta só freqüenta a escola pela
 612 merenda/.../

Aqui o falante A1 se propõe explicar a passagem lida, a partir da alusão a uma situação focalizada anteriormente, sinalizando elementos de contexto narrativo (l.595, 597), que, conforme ressaltado em 4.1, se apresenta como o mais favorável

à citação de falas. Essa tendência se confirma com a introdução de uma longa fala citada (l.601 a 605), procedimento responsável pelo enquadramento de um julgamento do falante, transformando a asserção com uma razão explicativa iniciada (l.597 a 599), em uma avaliação subjacente à fala citada. Nesse tipo de ocorrência, a informação cede lugar à dramaticidade de uma cena auditiva, salientada pela ausência da sinalização lingüística do verbo de elocução e pela mudança na velocidade da voz (l.601 a 605). Nesse sentido, a citação de falas tende a representar uma saída estratégica do falante para o desenvolvimento hábil de uma conversa que está marcada sobretudo pela avaliação interna presente na fala citada (Labov e Waletzky, 1967). A neutralidade e a objetividade também cedem lugar para o julgamento pessoal.

Outro aspecto a ser focalizado é o efeito, do ponto de vista interacional, que esse tipo de mudança de orientação do falante pode acarretar sobre o tipo de contribuição dos demais participantes do grupo expositor e, às vezes, da própria audiência, acarretando uma mudança nas regras das estruturas de troca do estilo expositivo, que, habitualmente confiado a apenas um falante, passa a ser desenvolvido por vários participantes do evento. Assim, na sequência acima, a mudança de foco introduzida por A1 acarreta as contribuições de A4, A2 e A3, que prosseguem o tom avaliativo da conversa.

Ainda sob este aspecto, é bem expressivo o exemplo seguinte:

- (5) A3-474 /.../aí para es esses alunos existem várias etapas né...
 475 eles são divididos em dois grupos... são separados...
 476 dos outros num é?... na primeira série anafabeta essas
 477 crianças são consi consideradas imaturas... aí elas são
 478 submetidas a um teste de inteligência...
 479 devido a esse teste elas são::o(2.0)consideradas normais
 480 ou [anormais
 A2 481 [excepcionais
 A1 482 e e tem dizeno no livro né que não são todas as escolas
 483 que fazem esse teste... ALGU:MAS
 A3 484 algumas
 A1 485 eles escolhem assim a dedo né...
 486 "*esse é normal esse num é*"...

A3 487 ((rindo))é é “*esse tem cara de inteligente esse num tem*”
 488 ...aí quando quando acontece... esse teste de
 489 inteligência... se ele eh tem a deficiência... aí são
 490 separados em salas... diferentes dos outros/.../

Nesta seqüência, o padrão assertivo de explicação, adotado no trecho lido por A3, é interrompido com a inserção, por A1(1.485) e por A3 (1.487), de um contexto de fala de caráter hipotético. Esse novo contexto deixa de ser o contexto da informação transmitida, para ser o contexto do envolvimento interpessoal, marcado pela avaliação contida na fala citada, que sugere a instauração da conversa. A orientação ou foco de envolvimento interpessoal acarreta uma mudança na estrutura de participação. Com a adoção do novo contexto, A3 e A1 se alinham, de forma partilhada na imitação de uma fala hipotética (1.484 a 487), realizando uma locução coletiva (Loufrani,1981), num estilo informal de interação. A volta à estrutura de participação da exposição é registrada a partir da linha 488, quando o foco centrado na informação é retomado por A3.

A mudança de orientação do falante em relação à audiência em seqüências explicativas pode manifestar-se também no uso combinado da citação de falas e da pergunta retórica, fenômeno que está presente na seqüência (6), em que o falante-expositor tenta a explicação de uma passagem lida:

(6) A2 378 ((lendo anotações))”a política econômica reforça os
 379 mecanismos... econômicos espontâneos... próprios do
 380 tipo de sociedade existente no Brasil”((fim da leitura))
 381 como J. falou né que produzem ou intensifica a situação
 382 de fome... essa medida paliativa INTENSIFICA a a
 383 situação de fome... porque eles vão/”*não a gente já dá*
 384 *merenda já tá responsável por eles*” e *cadê a a cesta*
 385 *básica? o que o que precisa mermo pra:: /cadê o o os*
 386 *empregos as coisa que precisa?* “*não...tá bom demais a*
 387 *gente num já dá merenda?*
 388 *num já dá um lápis e um caderno*
 389 *e a merenda pra enchê a barriga dor menino? não...a*
 390 *gente já tá fazeno DEMAIS*” e *cadê o que precisa de*
 391 *empre:go de mudar essa situação que tá aí né?*

A mudança de estilo, na seqüência acima, ocorre com a interrupção de uma razão explicativa sinalizada na conjunção “porque”, que inicia o enunciado corrigido pela inserção da fala atribuída a um referente vago “eles” (1.383). A partir da linha 384, a continuidade da exposição é garantida por uma série de questões retóricas, que se sucedem repetidamente, e têm sua resposta em forma de citação de fala (1.386 a 389), instalando-se assim um verdadeiro diálogo entre o falante-expositor e um interlocutor simulado.

A avaliação se apresenta assim como o destino final das tentativas de explicação até aqui apresentadas. A seqüência (7), a seguir, constitui mais uma evidência da dificuldade do informante A2 em sustentar a exposição em tom de assertivo monológico, iniciado por A3.

- (7) A3 435 a gente... foi à escola polivalente né... viu que os
436 recursos internos da escola não oferecia muito aos...
437 então tr eh... esses termos está em recursos humanos...
438 que são professores mal preparados
439 e também em recursos
440 materiais que é falta de livros eh: auxiliares de eh...
441 material didático... nada disso tem para esses alunos
442 né...então a própria escola é quem faz essa
443 discriminação social(2.0) isso acontece... como eu já
444 falei... quando essas crianças chegam a ingressar na
445 escola
A2 446 ((rápido)) eh licença T. só interrompendo um pouquim
447 essa discriminação né... a escola acha assim “*é uns*
448 *pobre coitado pra que a gente oferecê tanta coisa boa*
449 *a eles? pra que a gente oferecê reciclagem pra professor*
450 *se: o aluno acha isso ótimo? não... tá bom*” ele ele
451 acha que o que a [professora tá
A3 452 [eler num entende ()
A2 453 dano excelente né?... em comparação às escolas
454 particulares/.../

Aqui, a contribuição de A2 se insere mais uma vez no tom da avaliação, do juízo de valor, manifestado na fala atribuída

metonimicamente a um referente inanimado - a escola-(l. 447) desprezando-se assim a enumeração de razões que explicariam objetivamente a discriminação social praticada pela escola.

5. Considerações finais:

A observação dos dados aqui apresentados fornece elementos para a discussão da hipótese da reversibilidade da escrita sobre a oralidade. O grau avançado de escolarização dos informantes e a situação de fala previamente planejada deveria pressupor, em princípio, o domínio de uma oralidade transformada pelo efeito reversivo da escrita acadêmica. No entanto, somos levados a admitir com Tannen (1985) que a questão da preferência pelo foco centrado no envolvimento interpessoal, manifestado aqui no elevado uso da citação de falas, durante a exposição, constitui um indício bastante forte de que a tradição oral de caráter conversacional permeia a prática comunicativa dos informantes pesquisados. Constatou-se que esses informantes conseguem desenvolver de forma hábil um diálogo com todos os traços essenciais, mas, ao desenvolverem um tema de forma progressiva, não conseguem manter o estilo formal de caráter monológico. Não se reconhecem, nas seqüências aqui transcritas, as atividades explicativas que asseguram a existência de uma retórica peculiar à exposição acadêmica. Nos termos de Borel(1981a), registra-se a mistura de discursos, fator que compromete a atividade explicativa de natureza teórica ou de divulgação científica.

BIBLIOGRAFIA

- BLANCHE-BENVENISTE, Claire.(1989). A Escrita da linguagem domingueira. FERREIRO, E. e PALÁCIO, M. G.(Coord). *Os processos de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 182-194.
- BOREL, Marie-Jeanne(1981a). Donner des raisons: un genre de discours l'explication. *Revue européenne des sciences sociales* 56, IX , Geneva, Librairie DROZ, p. 37-68.
- _____ (1981b) L'explication dans l'argumentation. *Approche sémiologique. Langue française* 50 , p. 20 - 38 .
- BORTONI e LOPES(1991). A interação professora x aluno x livro didático. *Trabalhos em lingüística aplicada* 18. Campinas: UNICAMP/IEL, p.39-60.
- CAZDEN, Courtney B. (1988). *Classroom discourse*. Portsmouth: Heinemann
- CHAFE, Wallace (1982), Integration and involvement in speaking writing and oral literature. TANNEN, D. (ed), *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Nowood N.J.Ablex
- _____ (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing OLSON,D.R.,TORRANCE, & HILDYARD(org.).*Literacy language and learning: the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University,p.105-23.
- CHAFE,W. e DANIELEWICZ,J (1987). Properties of spoken and written language.HOROWITZ,R & SAMUELS, B.J.(org.). *Comprehending oral and written language*. San Diego: Academic Press.

DIONÍSIO, Angela Paiva(1992). *A interação nas narrativas orais*.
Dissertação de mestrado. Recife: UFPe

GOFFMAN. Eric (1983a).Footing. *Forms of talk*. Philadelphia:
University of Pennsylvania Press, p.124-159.

_____ (1983b). The lecture. *Forms of talk*.
Philadelphia: University of Pennsylvania Press, p.160-96.

KLEIMAN, Ângela(1991). *O letramento na formação do professor*. Campinas. UNICAMP/IEL, mimeo.

_____ (1993).*Diálogos truncados e papéis trocados: o estudo da interação no ensino de língua materna*.
Campinas:UNICAMP/IEL, mimeo.

LOUFRANI, Claude(1981). Locuteur collectif ou locuteur tout court. *Recherches sur le Français parlé* 6, p.169-93.

MARCUSCHI, L. A.(1988). A leitura e compreensão de texto falado como ato individual de uma prática social; *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo. Ática,p.38-57.

_____ (1992a). *O tratamento da oralidade no ensino de língua* Recife. UFPe, mimeo.

_____ (1992b). *A citação de falas na interação verbal*. Recife, UFPe, mimeo.

MIÈVILLE,Denis(1981). Explication et discours didactique de la mathématique. *Revue européenne des sciences sociales* 96, XIX , Geneva. Libraire Droz, p. 115-51.

PEREIRA, M.das Graças D.(1993). *Estratégias de interação no discurso acadêmico falado: análise do xi encontro nacional de lingüística*. Tese de doutorado. Rio:PUC

SIGNORINI, Inês(1991).Explicar e mostrar como fazer em situações dialógicas assimétricas. *Trabalhos em lingüística aplicada* 18. Campinas. UNICAMP/IEL, p.127- 55.

_____(1992). *Letramento e discurso explicativo*. Campinas. UNICAMP/IEL mimeo.

TANNEN,Deborah(1985). Relative focus on involvement in oral and written discourse; in: OLSON, TORRANCE & HILDYARD(org.).*Literacy language and learning: the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge. Cambridge University,p.124-47.

_____(1988). The commingling of orality and literacy in giving a paper at a scholarly conference.*American speech* 63,1.University of Alabama Press, p.34-43.

_____(1989). *Talking voices. Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.

Publicité, recit et public visé

L'APPORT DE LA PUBLICITE A L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE DE SPECIALITE*

Yaracylda O. Farias, UFPE

Résumé:

Ce travail présente une recherche menée au Département de Lettres de l'Université Fédérale du Pernambouc (UFPE), en vue de l'utilisation du texte publicitaire comme préambule à l'accès aux textes scientifiques et techniques dans les cours de français langue de spécialité. Il comprend une étude sur des publicités extraites de périodiques français et une réflexion sur les lecteurs de publicité.

Mots-clés: texte publicitaire, discours, lecteur, pédagogie, texte théorique.

Publicidade, narração e público alvo

A CONTRIBUIÇÃO DA PUBLICIDADE PARA O ENSINO DO FRANCÊS INSTRUMENTAL (FI)

Yaracylda Oliveira Farias, UFPE

Resumo:

Este trabalho apresenta uma pesquisa realizada no Departamento de Letras da UFPE, para a utilização de textos publicitários como introdução à leitura de textos científicos e técnicos nos cursos de Língua Francesa Instrumental. Contém também um estudo sobre algumas publicidades extraídas de revistas francesas assim como uma reflexão sobre os leitores de publicidade.

Palavras-chave: texto publicitário, discurso, leitor, pedagogia, texto teórico.

* Este trabalho retoma com algumas modificações e acréscimos o artigo publicado em Les cahiers de l'aplut, volume XIII, 2 (nº 51) dezembro de 1993.

INTRODUCTION

Ce travail présente le rapport d'une expérience développée au Département de Lettres de l'Université fédérale du Pernambouc, au Brésil.

Notre expérience s'est effectuée en deux étapes différentes. Dans un premier temps nous avons repéré un certain nombre de publicités à dominante narrative et avons eu l'idée d'en constituer un corpus en vue d'une analyse pédagogique et linguistique de leur contenu. Lors de l'élaboration de ce corpus d'autres idées ont surgi et quelques problèmes se sont posés. Ce qui nous a obligée à repartir de zéro et à commencer par étudier plus généralement le sujet. Voilà pourquoi notre recherche contient une partie qui concerne le statut du lecteur de pub dans le monde réel et dans le monde simulé de la classe de langue étrangère.

Dans un deuxième temps nous avons procédé à un classement des séquences narratives analysées et nous sommes arrivés à l'amorce d'une typologie de la "pub-récit"; en effet, notre corpus est encore réduit et pour l'instant nous ne sommes pas en mesure d'établir une typologie de la publicité.

Afin d'élargir les horizons de la recherche, à partir de mars 93, une équipe interdisciplinaire composée de professeurs de langues et de Communication Sociale de l'UFPE a mis en route un nouveau projet sur le discours publicitaire, le PRODIP: groupe d'étude sur l'analyse du discours publicitaire. Ce groupe a été ensuite intégré à un projet international de coopération linguistique entre l'UFMG et Paris XIII dans le cadre des accords CAPES/COFECUB. Il s'agit d'une équipe composée de chercheurs brésiliens et français qui visent à étudier les mécanismes du discours de la persuasion et de la séduction dans différentes sociétés et domaines, sous la coordination générale de Patrick Charaudeau (Paris XIII).

Nous concluons ce travail par une proposition pédagogique en présentant des suggestions aux professeurs qui souhaiteraient éventuellement travailler sur ce genre de publicité.

Les bases théoriques de notre recherche ont été constituées à partir des travaux de Bronckart et de Charaudeau, concernant l'analyse des discours (AD) et la typologie de textes.

Le lecteur face à la publicité

Une publicité réussie est très engageante; elle touche nos sensations et sentiments car elle a été faite pour séduire. Comparée au texte théorique, elle offre l'avantage d'être plus courte que ce dernier et peut donner l'impression à l'étudiant d'être plus facile, ce qui n'est pas toujours vrai. Mais il est indéniable qu'elle va plus droit au but, l'immédiateté étant l'une de ses caractéristiques. D'autre part, elle est plus proche du lecteur car elle véhicule le quotidien qui est absent des textes théoriques.

Lorsque l'on "impose" une lecture pédagogique à l'apprenant peut-on le considérer comme un lecteur ordinaire? Lui-même se considère-t-il ou se comporte-t-il comme tel?

Les lecteurs de publicité (annonce à but lucratif) se placent, à notre avis, dans trois catégories différentes:

le lecteur "conquis" ("victime" d'une séduction psychosensorielle)

le lecteur "motivé" (l'acheteur potentiel)

le lecteur "spontané" (celui qui a le goût de lire)

A ce classement des lecteurs, on peut ajouter un autre paramètre: la finalité commerciale de la publicité. Le simple fait d'être lue n'assure pas son succès. Autrement dit, elle a deux objectifs: l'un plus urgent, qui est celui de se faire lire; l'autre, moins immédiat, qui vise à faire acheter le produit. Séduire et persuader sont les mots d'ordre des stratégies publicitaires. L'on ne s'étonnera pas de voir nombre de publicités où prédomine le discours argumentatif et où l'on exploite les mécanismes de séduction. Parmi ces derniers, on a les appels sensoriels au niveau de la perception visuelle et de la mémoire iconique à travers des procédés linguistiques empruntés au langage littéraire. Le résultat en est que certains slogans publicitaires chantent aux oreilles des lecteurs tant ils sont doux et poétiques.

Les lecteurs de publicité

Dans le cas du lecteur "conquis", le sujet n'a aucune intention de lire des annonces publicitaires, mais en feuilletant un périodique par exemple, il se sent soudain attiré par une publicité. Là, ce sont

les effets icono-chromatiques qui servent de stimuli sensoriels à la perception visuelle. Ayant déclenché une sensation agréable et créé une image mentale positive, favorable au produit en question, cette publicité est déjà à mi-chemin de sa réussite. Mais l'achat dépendra d'autres facteurs qui ne sont pas forcément en jeu dans la publicité: prix, besoin effectif, état d'esprit, connaissance de la bonne ou de la mauvaise qualité du produit, prestige social, effets de modes, etc.

Le lecteur "motivé" est celui qui a l'intention d'acheter et qui s'intéresse d'emblée à toute publicité concernant l'objet de son désir. Dans ce cas, la première mission de la publicité est accomplie sans grande peine car elle sera lue. Reste en incognito les répercussions de cette lecture. Mais, plus la publicité est objective plus elle a des chances d'être lue car les lecteurs motivés "consultent" les publicités afin d'y trouver le plus grand nombre de détails possibles et toutes les références au prix, aux fonctions et à la composition du produit les intéressent passionnément. Ce sont donc les publicités à dominante descriptive qui leur plaisent le plus. Nous sommes convaincue que la persuasion et la description sont plus importantes que la séduction quand on fait appel au caractère informatif de la publicité.

Le lecteur "spontané" s'intéresse à tout, il est volontairement lecteur. Il lit les publicités par plaisir, pour les critiquer, les admirer, s'informer, passer le temps... Mais s'intéressera-t-il au produit? Ceci ne dépend pas que de la publicité (voir supra). En tout cas, la lecture pourra éveiller chez lui l'esprit de consommateur, par un processus de séduction ou de persuasion. Mais ceci ne nous concerne pas directement en tant que professeurs de langues.

En quoi ces profils des lecteurs définis plus haut nous intéressent-ils en tant que professeurs? Or, si l'on s'arrête un peu sur la question et que l'on observe ce qui se passe en salle de classe, on se rendra bien compte de l'absence des marques distinctives dans le profil des lecteurs "élèves". D'emblée ils doivent tout lire, la publicité ne les incitera pas à la lecture. Elle pourra les séduire mais non pas de la même façon que dans les cas cités auparavant. Toutefois les professeurs peuvent jouer sur d'autres mécanismes de séduction qui ne seront plus ceux du "guet-apens"

pour les contraindre à lire. On constate que les étudiants en situation de salle de classe ne se situent pas dans les catégories des lecteurs du monde réel, mais dans une catégorie différenciée, que l'on nommera lecteurs "conviés".

Nous tenons à rappeler que même si on enlève à la publicité sa mission de se faire lire, la séduction continue à exister dans d'autres termes et conditions. C'est grâce à quoi les professeurs parviendront à motiver leurs apprenants pour la lecture de textes publicitaires. Mais on ne saura jamais si les étudiants, en tant que lecteurs autonomes, feuilletant un périodique quelconque, auraient choisi spontanément la même publicité que le professeur. Autrement dit l'autonomie du lecteur n'y est plus car en situation didactique le professeur est l'intermédiaire entre le monde réel et la salle de classe. Ce qu'il apporte en cours c'est une "tranche" du monde. Grande responsabilité que de choisir cette tranche! Ne serait-il pas préférable de faire feuilletter des périodiques en classe pour que les étudiants eux-mêmes choisissent les publicités? C'est une expérience à tenter, tout en sachant qu'on risquerait toujours de privilégier un lecteur au détriment des autres vu qu'il est difficile de plaire à vingt ou trente individus à la fois. En tout cas, si le professeur continue à choisir lui-même les publicités il a intérêt à le faire très soigneusement et à contrôler "l'instinct de grammairien" qui parfois peut nuire à la réussite pédagogique.

La deuxième différence entre les autres lecteurs et le lecteur "convié" concerne le choix du texte publicitaire. Le texte à dominante descriptive qui serait susceptible d'attirer le lecteur "motivé", engagerait moins le lecteur "convié" à moins qu'il n'y ait coïncidence entre le choix du professeur et la motivation intrinsèque de l'apprenant.

Nous avons fait, plus haut, référence au caractère informatif de la publicité. Parfois elle semble viser uniquement à informer en masquant son objectif majeur, qui est de faire acheter. Ceci est fréquent dans les publicités de marque (pour divulguer une marque et non le produit) où il s'agit plutôt de faire connaître un nom, un emblème, etc.

Un autre phénomène observable est l'engendrement d'un réseau publicitaire conséquent, c'est-à-dire qui dépasse la publicité en elle-même, lorsqu'un lecteur devient à son tour "l'annonceur"

inconscient d'un produit ou d'une marque. Après avoir lu la publicité, il peut la commenter avec d'autres personnes et même conseiller le produit en question. Dans ce cas, il ne sera pas l'acheteur mais pourra éveiller chez quelqu'un d'autre le désir de s'informer sur le produit, et donc d'acheter.

Nous pourrions également exploiter ce phénomène en didactique des langues, en demandant à un étudiant de devenir "lecteur-annonceur". Bien sûr, ceci se fera plus aisément dans les cours de conversation et dans l'enseignement du Français langue de communication.

La pub-récit

Les professeurs essaient de séduire leurs élèves avec des publicités qui sont à leur tour construites dans ce but, ainsi les annonceurs facilitent la tâche sélective des maîtres. Cependant, les professeurs doivent analyser et choisir les publicités avec rigueur car il y en a de bonnes et de mauvaises. Il faut aussi tenir compte de leur rentabilité en tant qu'outil pédagogique. A cet égard, les bonnes publicités-récits sont très utiles car elles font appel à une formule consacrée dans la littérature mondiale. Grâce à sa structure discursive universaliste le récit constitue un moyen pratique d'atteindre tout public car depuis toujours on aime raconter et écouter des histoires.

La pub-récit s'oppose à la "publicité allégée", qui se compose d'un bref slogan et d'une image. La première étant moins directe que la seconde, nous l'avons crue, au départ, moins efficace et moins utilisée. Pourtant, en lisant des périodiques français nous avons remarqué que son occurrence était assez fréquente. C'est pourquoi nous nous sommes intéressée à ce genre de publicité et avons décidé d'en constituer un petit corpus en vue d'une application pédagogique dans les cours du français langue de spécialité (FLS). Ainsi, nous avons recueilli les quatre-vingts publicités qui composent le corpus de ce travail dans Le Nouvel Observateur et Le Point.

Soucieux de plaire aux étudiants et de les motiver, nous avons soumis ce corpus à leur appréciation par un questionnaire de sondage, qui prévoyait le choix de deux publicités au moins par personne (CF. annexes). Ceci nous a permis de faire un tri des

annonces retenues pour l'élaboration du matériel didactique des cours du FLS. Cependant, ces publicités n'ont pas été les seules qui ont été étudiées en classe car nous avons prévu au départ de travailler aussi des textes publicitaires à dominante descriptive et argumentative.

Ce matériel a été utilisé dans les Cours de Lettres de l'UFPE avec les étudiants de FLS au premier semestre 1992, et les premiers résultats ont été très satisfaisants étant donné que:

- au bout de quatre mois les étudiants ont été capables de passer du texte publicitaire au texte de spécialité;
- d'autres professeurs ont voulu tenter l'expérience introduisant, eux aussi, le texte publicitaire dans leurs classes.
- et pour en conclure, un groupe d'études s'est formé à partir de ces premiers essais.

Dans les pages qui suivent on trouvera l'esquisse d'une typologie de la pub-récit dont les exemples tiennent compte du choix des étudiants car ils ont été extraits de leurs réponses au questionnaire de sondage.

D'autre part, cet échantillonnage ne tient compte que d'un critère de classement du discours narratif: la nature de l'histoire racontée. Les modes d'organisation de ce discours (composantes de la logique narrative, les procédés de la configuration de la logique narrative) feront l'objet d'un autre travail.

Selon CHARAUDEAU (1992: 712/13) "raconter représente une quête constante et infinie... c'est aussi **construire un univers de représentation des actions humaines** à travers un double imaginaire qui repose sur deux types de **croiances** concernant le monde, l'être humain et la vérité".

Les publicités étudiées racontent justement le moment de la rencontre entre l'objet magique d'une quête (produit/services) et le protagoniste (qui représente le consommateur/lecteur). Les croyances et les actions humaines rencontrées dans les récits publicitaires ont été classées dans notre travail en huit catégories inspirées de BRONCKART (1985: 138-144): récit d'aventures, récit de vie, récit historique/culturel, récit technique, récit sentimental, récit d'actualité, récit oralisé ou discours en situation, récit témoignage/voyages.

LA PUBLICITE ET LE RECIT

ECHANTILLONNAGE* DU CORPUS RECUEILLI DANS LE NOUVEL OBSERVATEUR, LE POINT, entre 1987-1991.

Récit d'aventures , le conte.

Le fantastique et le merveilleux y sont mis en évidence. Le héros est engendré par le produit, il en est le bénéficiaire; ou alors, le héros est le produit lui-même.

Ce type de texte est apparu dans une série de publicités Rolex, Rothmans et Basic Homme de Vichy, etc.

EXEMPLES:

_ Rolex. | Le Point: 1990

“A la recherche du temps perdu”.

“L’aquanaute Sylvia Earle 5000 h. sous les mers”.

_ Basic Homme de Vichy. | Le Nouvel Observateur: 1990

“ L’aventure à fleur de peau”

- la séduction

- l’aventure

- le combat

_ Rothmans. | Le Nouvel Observateur: 1990

“Le déficit de la Whitebread autour du monde”

_ Clarins - écran anti-solaire | Le Nouvel Observateur: 1991

“La haute sécurité sous tous les soleils - Quand un écran anti-solaire affronte l’Everest.”

* Pour simplifier cet échantillonnage, nous ne donnons que les titres des publicités (entre guillemets), c'est à dire les slogans d'affiche et les slogans de marque.

_ The Hilton hotel - Hôtel | Le Point: 1990

“Et maintenant au Hilton.”

Récit de vie: autobiographie, biographie, hommages, etc.

Focalise les grands personnages du monde artistique, littéraire, politique, historique, sportif, des affaires, etc.
Parfois on trouve d’“illustres inconnus” jouant le rôle d’un grand personnage qui conseille le produit.

EXEMPLES:

_ Rolex. | Le Point: 1990

“Franco Zeffirelli; l’homme des classiques”.

_ KLM (Royal Dutch Airlines). | Le Nouvel Observateur: 1991

“Le génie hollandais revient du monde entier!!”

_ Honda. (la voiture Accord) | Le Nouvel Observateur: 1991

“Le futur en mouvement. Auto portrait d’un réaliste”.

“Le futur en mouvement. Auto portrait d’un hédoniste”.

“Le futur en mouvement. Auto portrait d’un spécialiste”.

Récit historique/culturel

L’Histoire d’un peuple y est mise en valeur pour montrer que le produit, ainsi que l’histoire, est éternel. Il y a l’appel à la tradition, aux valeurs culturelles. L’aventure vient parfois s’y mêler.

EXEMPLES:

_ Vishinou (Restaurant) | Le Nouvel Observateur: 1991

“L’art culinaire en Inde.”

_ ENIT (Italia) | Le Nouvel Observateur: 1991

“Le pays de merveilles.”

_ Office du Tourisme du Canton de Vaud | Le Nouvel Observateur: “Au pays des horloges, le temps s’est arrêté.”

_ Spaten (bière) | Le Nouvel Observateur: 1991

“Toute la Bavière dans une bière.”

_ Toyota (au Pôle Sud) | Le Nouvel Observateur: 1991

“Ma toyota est fantastique”

_ Viajes Melia | Le Nouvel Observateur: 1991

“Isla Tortuga (Costa Rica).”

_ Office National de tourisme Hellénique et Olympic airways

| Le Nouvel Observateur: 1991

“Grèce l’élue des Dieux.- Le souffle d’Eole”

“Grèce l’élue des Dieux.- Ulysse roi d’Ithaque”

Récit sentimental: appel au romantique, nuances lyriques

Le produit y est le catalyseur des événements. Mais c’est sans doute l’appel aux sentiments de l’interlocuteur qui prédomine.

EXEMPLES:

_ Mitsubish/Pajero. | Le Nouvel Observateur: 1990

“Conçu pour affronter les tempêtes de sable, le blizzard et même les coups de foudre.”

_ Mitsubish/Lancer. | Le Nouvel Observateur: 1990

“Ce n’est pas parce qu’on a des enfants que l’on doit avoir une voiture de père et mère.”

_ Groupe C G E - | Le Nouvel Observateur: 1990

“Nous sommes pour quelque chose dans vos joies.”

_ Roc pour Homme | Le Nouvel Observateur: 1991

“Il y a des hommes qui friment d’autres qui vivent.”

_ Casio (agendas électroniques) | Le Point: 1990

“Que faites-vous des pépins?”

Récit technique: mêlé à la description (du produit)

C’est le récit de la création ou de l’évolution d’un produit dont on vante les performances. Parfois, le récit d’une autre technique sert de prétexte au récit du produit (Cf. Jack Daniel’s). Dans d’autres cas, le romantisme y est mêlé, mais le récit sentimental se fait tout de suite suivre de la description technique.

EXEMPLES:

_ Jack Daniel’s - Tennessee Wiskey. | Le Point: 1990.

- “ Notre barbier est inlassable au sujet de notre Whiskey. Mais attention, il taille en parlant.”

-“Le temps a adouci nos montagnes. Imaginez ce qu’il fait pour notre whiskey.”

_ Porsche | Le Nouvel Observateur: 1990

“Le vent, par Porsche”

_ Movado | Le Nouvel Observateur: 1990

“The Museum Watch”.

_ Renault 25 GTS - | Le Nouvel Observateur: 1991

“Vivre le style 25”

_ Air littoral | Le Nouvel Observateur: 1991

“Un beau jour, on ira voir un autre littoral”

_ SNAPE | Le Nouvel Observateur: 1991

“Experts en la matière.”

_ Wolkswagen - Corrado | Le Nouvel Observateur: 1990

“ Elle m’avait dit: c’est le corrado ou moi.”

_ Rover | Le Nouvel Observateur: 1990

“ Mini after Eight - désormais au goût chocolat”

_ Breitling 1984 (montre) | Le Nouvel Observateur: - 1990

“Le temps des professionnels”

Récit d’actualité/économique/politique

Comme dans le modèle précédent, il y a de la description, mais à très faible pourcentage. On y fait appel à l’actualité et à l’engagement du lecteur vis-à-vis des problèmes qui le touchent ou qui pourraient le toucher.

EXEMPLES:

_ Le Monde - Bilan économique et social 1989. | Le Nouvel

Observateur: 1990

“Le vent d’Est”

_ Le Monde - Bilan économique et social 1990. | Le Nouvel

Observateur : 1991

“Menaces”

_ Le Monde - Dossiers et documents | Le Nouvel

Observateur: 1991

“L’Europe: l’engrenage du marché unique”

Récit oralisé ou discours en situation

Il s’agit souvent d’un dialogue où l’interlocuteur qui parle le plus est celui qui est chargé de narrer le(s) événement(s). En réalité, c’est une publicité qui cherche à engager le public comme personnage de la conversation. Ce qui est vraiment bien fait dans ce genre de publicité, c’est la cohésion/cohérence entre le linguistique et le pictographique.

L’image (la photo) a une place prépondérante, il lui ressortit la conclusion ou la clôture du récit. Ceci va de pair avec le produit annoncé: un appareil de photo. Le produit joue le rôle du catalyseur ou médiateur car c’est grâce à lui que l’agent peut combler un besoin, en occurrence celui d’éterniser (représenter) une tranche de vie, une situation, un moment, etc.

EXEMPLES:

_ Canon - EOS 10 | Le Nouvel Observateur: 1990

“Voir et émouvoir”

_ Canon - PRIMA | Le Nouvel Observateur: 1991

“Voir et émouvoir”

_ Canon - EOS 100 | Le Nouvel Observateur: 1991

“Voir et émouvoir: Un ange passe...”

_ Canon - EOS 1000 | Le Nouvel Observateur: 1991

“Voir et émouvoir: ce dos que le soleil caresse...”

Récit témoignage/culturel

En guise d’orientation, la publicité présente un petit résumé culturel touchant les sujets engagés dans le récit. Elle se présente sous forme de lettre.

EXEMPLES:

_ Toyota (en Uruguay) | Le Point: 1990

“Ma Toyota est fantastique”.

_ Toyota (au Pakistan) | Le Point/Le Nouvel Observateur: 1990

“Ma Toyota est fantastique”.

_ Latitudes (Hotels Resorts) | Le Nouvel Observateur: 1990

“Vos meilleurs souvenirs vous y attendent”.
(Florence)

_ Latitudes (Hotels Resorts) | Le Nouvel Observateur: 1991

“Vos meilleurs souvenirs vous y attendent”
(Sandrine)

_ Latitudes (Hotels Resorts) | Le Nouvel Observateur: 1991

“Vos meilleurs souvenirs vous y attendent”
(Charles)

EN GUISE DE CONCLUSION

Nous ajouterons à ce bref exposé quelques détails importants. Tout d'abord, nous n'avons pas commencé les cours avec le matériel choisi par les étudiants. Au départ, nous avons travaillé cinq publicités descriptives faciles, que nous avons choisies nous-mêmes et dont le texte était redondant par rapport à l'image.

D'autre part, le matériel de l'étudiant a été classé selon les difficultés des textes publicitaires retenus. Autrement dit, il y a eu une progression textuelle (non pas grammaticale) en partant du texte plus transparent pour arriver au plus complexe. Dans cette démarche l'iconique jouait un rôle décisif dans la sélection des annonces d'autant plus que la plupart des étudiants les avait choisies d'après leurs photos, dessins, couleurs, etc.

Enthousiasmés avec les bons résultats de l'expérience quelques collègues ont décidé de continuer la recherche et de faire une étude sociolinguistique contrastive de la publicité dans sept pays groupés par idiomes différents: anglais (Angleterre/Etats-Unis), espagnol (Espagne/Argentine), français (France/Canada), portugais (Brésil). Cette nouvelle analyse vise à mettre en relief les aspects idéologiques de la publicité.

Nous avons formé un groupe de recherche composé de huit professeurs de langues de l'UER DE LETTRES et un professeur de Communication sociale (publicité et propagande) de notre Université. Les étudiants y participent activement dans la formation du corpus et dans certaines phases de l'analyse linguistique du matériel sélectionné. Les premières démarches pour ce travail de recherche interdisciplinaire ont été effectuées en juin 1992.

Chaque professeur de langue de spécialité travaille dans ses cours les textes publicitaires choisis et analysés par le groupe de chercheurs (les étudiants y compris).

BIBLIOGRAPHIE

- CHARAUDEAU, P. *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris: Hachette, 1992.
- BRONCKART, J.-P., *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel, Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.

A N N E X E S

QUESTIONNAIRE DE SONDAGE PROPOSITIONS PEDAGOGIQUES: L'UTILISATION D'UNE PUBLICITE EN FLS

Questionnaire employé dans le sondage - le profil du lecteur

LE LECTEUR FACE A LA PUB

Le nouvel Observateur n° 13__ , date: / /19__.

Le Point n° __ __ , date: / /19__.

1-Publicité choisie et n° de la page précédente ou suivante:

2-Produit:

- ☐ un objet:
- ☐ un immeuble:
- ☐ des services:
- ☐ une institution:
- ☐ un établissement:
- ☐ un événement:
- ☐ un personnage:
- ☐ un aliment:
- ☐ autre:

3-La marque:

- a)connue (); b)pas connue ()

4-Le slogan:

5-Raisons de votre choix:

- ☐ la photo;
- ☐ les images;
- ☐ le produit;
- ☐ la marque;
- ☐ la qualité de la pub;
- ☐ le sujet;
- ☐ les couleurs;
- ☐ le message;
- ☐ intérêt personnel (vous avez l'intention d'acheter le produit, vous faites un sondage de prix, marques, etc)
- ☐ autre:

6-Le texte de cette publicité est:

- ☐ facile;

- ☐ pas facile;
- ☐ très facile;
- ☐ drôle;
- ☐ ennuyeux;
- ☐ engageant;
- ☐ redondant;
- ☐ superflu;
- ☐ complémentaire (par rapport aux images);
- ☐ autre:

7-Le slogan de cette publicité est:

- ☐ facile à comprendre;
- ☐ difficile à comprendre;
- ☐ très facile à comprendre;
- ☐ drôle;
- ☐ ennuyeux;
- ☐ mauvais;
- ☐ bon;
- ☐ engageant;
- ☐ autre:

8-Les images visuelles (photos, tableaux, etc) de cette pub sont:

- ☐ très significatives;
- ☐ attirantes;
- ☐ indispensables;
- ☐ superflues mais belles;
- ☐ superflues et laides;
- ☐ complémentaires (par rapport au texte);
- ☐ redondantes;
- ☐ inutiles;
- ☐ autre:

9-Ce type de publicité vous est familier,

- ☐ oui;
- ☐ non;
- ☐ plus au moins;
- ☐ autre:

10-Qui parle dans cette pub?

- ☐ un (des) personnage(s) ☐ le produit;
- ☐ le publicitaire; ☐ la marque;
- ☐ le producteur; ☐ autre:

CONDUITE PÉDAGOGIQUE

La conduite pédagogique est sans doute ce qu'il y a de plus important pour le succès de toute pédagogie. Dans notre cas, nous considérons qu'il faut procéder à une lecture interactive des publicités. Les professeurs doivent offrir aux étudiants l'occasion de s'exprimer à propos des documents publicitaires choisis.

Nous conseillons de commencer par distribuer les photocopies de la publicité. Si elles sont en noir et blanc, l'enseignant montrera l'original (en couleur) aux étudiants.

Ensuite les élèves s'expriment librement à propos de ce qu'ils voient en formulant des phrases qui peuvent être aussi bien en langue cible qu'en langue maternelle. Le professeur écrit les phrases au tableau et les traduit en français au besoin. C'est la phase de préparation de la lecture où l'étudiant peuple le texte de son vécu. Il collabore à la formulation d'hypothèses de lecture en donnant son avis qui est construit avec ses expériences et ses connaissances, se posant ainsi en tant qu'individu au sein d'une petite communauté. D'une manière générale, ce que la classe dit à propos du texte est plus au moins confirmé lors d'une lecture minutieuse. C'est l'interaction des étudiants et du professeur avec le texte qui aboutit à la formulation du sens.

Pajero 2.5 i Turbo Diesel intercooler. Modèle 90. 10 CV. 95 CH. Consommations Normes UTAC : 8,8 l à 90 km/h, 13,8 l à 120 km/h, 10,5 l en cycle urbain.



MITSUBISHI PAJERO

**Conçu pour affronter les tempêtes de sable, le blizzard
et même les coups de foudre.**

Cela faisait longtemps qu'ils s'attendaient. Exactement depuis quelques dizaines d'années et 32 minutes. Elle était en retard, mais très belle. Lui avait écouté la stéréo, tapoté son volant, apprécié furtivement les détails de son tableau de bord, joué avec les vitres électriques. Et puis elle était arrivée, pleine de délicates excuses à la bouche. Il pensait avoir tout affronté avec son Pajero, la boue, la neige, le désert, mais



tout à coup, il se sentait très fragile. Il découvrit alors que son Pajero et lui n'avaient jamais envisagé de faire face à un coup de foudre. Quand elle s'assit à côté de lui, il sentit que cette histoire là ne serait, enfin, plus une aventure.

Liste des concessionnaires
au 16 (1) 48.97.98.99.

Pour un plan de financement personnalisé, contacter Sonauto Financement
au 16 (1) 30.36.91.31.



MITSUBISHI. UNIQUE COMME VOUS.

MITSUBISHI PAJERO

QUESTIONS D'ORDRE GENERAL - LE BALAYAGE

1-Source Publicitaire:

- ☐ revue, périodique:
- ☐ journal:
- ☐ télévision:
- ☐ autre:

2-Produit:

- ☐ un objet:
- ☐ un immeuble:
- ☐ des services:
- ☐ une institution:
- ☐ un établissement:
- ☐ un événement:
- ☐ un personnage:
- ☐ un aliment:
- ☐ autre:

Combien de fois apparaît-il dans la pub?

3-La marque:

- a)connue(); b)pas connue ()

4-Le titre :

5-le sous-titre:

6-slogan:

8- L'emblème:

9- Que est le statut socio-économique et l'âge du public visé?

10-Quel est le statut socio-économique et l'âge du public visé?

- | | |
|---|--|
| ☐ la couche moyenne de la société; | ☐ les enfants; |
| ☐ les riches; | ☐ les jeunes; |
| ☐ les pauvres; | ☐ les adultes; |
| ☐ l'aristocratie | ☐ le troisième âge; |
| ☐ les intellectuels; | ☐ les sportifs; |
| ☐ les étudiants; | ☐ les religieux; |
| ☐ les travailleurs; | ☐ les voyageurs; |
| ☐ les politiciens; | ☐ autre: |

MITSUBISHI PAJERO

AU FIL DE LA PUB - L'ANALYSE DETAILLEE

10-Identifiez le cadre spatio-géographique:

- a) paysage d'intérieur (); le plein air, la nature ().
b) la mer (); la montagne (); la route; () le désert; autre:

10) Observez le commencement des phrases et dites quels pronoms représentent les personnages de cette histoire.

() cela, ils; () il, lui, elle; () lui, elle; () il, elle; ils, il, lui, elle ().

11-Listez les actions des personnages:

L'homme	La femme

12-Leurs actions sont:

☐ successives; alternées(); croisées()

13-Qui parle dans cette pub?

a)Forme grammaticale:

☐ Je ☐ nous

☐ Locuteur effacé

b)Représentations du locuteur:

☐ un (des) personnage(s) ☐ le produit;

☐ le publicitaire-narrateur ☐ la marque;

☐ le producteur; ☐ autre:

14-Numérotez la première colonne selon la deuxième:

☐ Un homme attendait une femme;

☐ Elle était en retard;

☐ Et puis elle était arrivée;

☐ Il se sentait fragile;

☐ Il est confronté à la passion (le coup de foudre);

☐ Elle s'assit à côté de lui;

☐ Il sentit que cette histoire-là ne serait, enfin, plus une aventure

1- Présence de la femme;

2- Absence de la femme ;

3- Action de la femme;

4- Permanence future de la femme.

15-Le texte de cette publicité est à dominante:

☐ descriptive

☐ narrative

☐ argumentative

Pouquoi? (répondre en portugais)

DEPOIMENTOS JUDICIAIS: TRANSFORMAÇÕES ORGANIZACIONAIS E TRANSFORMAÇÕES INTERPRETATIVAS NO NÍVEL DA TEXTUALIDADE

Virgínia Colares Soares Figueirêdo Alves, UNICAP

1. Apresentação

Este artigo pretende estabelecer distinções e exemplificar transformações organizacionais e transformações interpretativas. Essas transformações são processadas na passagem do oral para escrito, durante a tomada de depoimento, na justiça brasileira.

Os exemplos aqui apresentados foram coletados durante audiências de instrução e julgamento autênticas, na justiça pernambucana.

2. Relações entre o texto-depoimento e o texto-documento

A asserção da justiça de que “o documento da audiência não registrar a totalidade do depoimento prestado mas apenas o **essencial**, e tem por lei o dever de ser **fiel** a tudo que foi dito” permite a inferência de que o *princípio de fidelidade* e o *princípio de essencialidade* orientam o registro no documento da audiência. Portanto, os dois princípios devem ser adotados como critérios para a análise da textualidade no registro dos depoimentos judiciais.

Será denominado “texto-depoimento” a produção verbal decorrente da interação verbal entre o juiz e o depoente durante a tomada de depoimento e “texto-documento” o ditado que o juiz faz para que o escrevente transforme em documento o depoimento prestado. Na tomada de depoimentos, do ponto de vista interativo, o juiz atua como figura central - mediador de todos os atos de fala praticados.

O *princípio de fidelidade* supõe que haja equivalência entre o texto-depoimento e o texto-documento, por essa razão os critérios que orientam a observância de tal princípio devem respeitar as

condições de: itens lexicais idênticos, mesmo referente, sinônimos, palavras afins e mesmo campo semântico. Quanto ao *princípio de essencialidade*, a observância é bem mais complexa. Por se tratar de relações de equivalência entre textos, não se pode perder de vista que uma das propriedades do texto é o fato de esse apresentar possibilidades de paráfrase diferentes da frase. Com isso, o texto tem a possibilidade de redução até o resumo mínimo, conseqüentemente o *princípio de essencialidade* assume caráter subjetivo ao juiz e a seus processos de percepção, no papel de mediador.

Para LURIA (1990:37), a percepção envolve complexas atividades de orientação, uma estrutura probalística, uma análise e síntese dos aspectos percebidos e um processo de tomada de decisão. A percepção é um processo complexo que depende de práticas humanas historicamente estabelecidas.

O texto-documento, do ponto de vista da asserção da justiça, é uma mera paráfrase do texto-depoimento. São funções da paráfrase, entre outras, selecionar, enfatizar ou relegar um ou outro aspecto dos enunciados a segundo plano (atividade interpretativa); mas, no caso da tessitura do texto-documento, há um redimensionamento do depoimento prestado. Por essa razão, preferimos adotar o conceito de **tradução intralingual** ou **reformulação** proposto por JAKOBSON (1988:63-72) pela abrangência das interferências praticadas no texto. Pelo fato de haver mediação, num contexto altamente institucionalizado, o processamento do texto-documento extrapola a noção de paráfrase e a **tradução** da linguagem coloquial cotidiana para o jargão jurídico passa a ser irrelevante, diante da possibilidade de alterações no conteúdo das mensagens.

No plano do conteúdo, os fenômenos possíveis de ocorrer, na passagem do texto-depoimento para o texto-documento, integram um contínuo que estende-se da equivalência ao contraste. Tais fenômenos manifestam-se, no nível textual, em: repetição, quase-repetição, paráfrase, circunlóquio, reformulação, ratificação, infirmação ou **tradução intralingual**.

As relações estabelecidas entre os textos, observando o nível interfrástico e intertextual, foram analisadas a partir da **unidade consignada**. Institui-se o termo **unidade consignada** para

denominar a parcela do evento tomada de depoimento que culmina com a **consignação** - ato do juiz ditar ao escrevente o que deve constar nos autos. A demarcação da unidade de análise (**unidade consignada**) é decorrente de alterações na interação pragmática dos indivíduos que produzem ou recebem o texto. Cada vez que o juiz interrompe a estrutura discursiva dialogada, algumas vezes produzindo cortes sintáticos, e inicia a consignação do depoimento, deve indicar que a interação propiciou uma quantidade de informação significativa para ser documentada.

O registro dos dados seguiu o modelo de transcrição proposto pela Análise da Conversação - uma seqüência cronológica (MARCUSCHI, 1986). Mas, como a finalidade da análise é o cotejo entre dois textos imbricados na estrutura do evento tomada de depoimento e as possíveis transformações processadas, o texto-depoimento e o texto-documento foram colocados em disposição paralela no construto denominado **unidade consignada**.

Considerando o axioma da justiça "*o que não consta nos autos, não existe no mundo*", o ponto de partida da análise teria que ser o texto-documento. Outro fator que orienta tal decisão metodológica é que as análises lingüísticas de textos empíricos devem proceder retroativamente, visto que são um processo emergente, onde, na oralidade, a maioria dos referentes se situa anaforicamente.

3. Classificação das transformações

A classificação das transformações processadas na passagem do texto-depoimento para o texto-documento deve considerar a observância ou inobservância dos princípios de fidelidade e essencialidade, fornecidos pela instituição jurídica. Em princípio, em toda transformação está implícito o processo de interpretação, de reformulação de um texto originalmente produzido. O texto-documento é a editoração monologada - uma versão em segunda geração - de um texto dialogado produzido coletivamente (TANNEN, 1989).

A análise dos dados evidenciou duas categorias básicas de transformações. O primeiro conjunto de transformações, do ponto de vista da equivalência semântica, preserva o princípio de

fidelidade. São referências ou substituições léxicas que observam o mesmo campo semântico, o mesmo referente, são sinônimos ou palavras afins. São transformações fundadas nos processos de **organização** da textualidade.

O segundo conjunto de transformações refere-se ao princípio de essencialidade. Esse tipo de transformação não permite parâmetros de equivalência entre os enunciados manifestos. São transformações que dependem dos processos de percepção do juiz, que envolvem estruturas cognitivas: complexas atividades de orientação (estilos de processamento, organização da memória, estruturação léxica), estrutura probalística, análise e síntese dos aspectos percebidos e um processo de tomada de decisão. São transformações fundadas nos processos de **administração** da textualidade e decorrem de decisões interpretativas.

4. Transformações organizacionais

As transformações do primeiro conjunto foram denominadas **organizacionais**. Via de regra, ocorrem por efeito ou consequência das condições de produção - fatores constitutivos do evento “tomada de depoimento”. As alterações processadas no texto-depoimento permitem parâmetros de equivalência com o texto-documento, a partir do cotejo dos enunciados manifestos. Na sua maioria, as transformações decorrem da mediação e não modificam o depoimento prestado em seu conteúdo informacional.

As transformações **organizacionais** podem ser agrupadas em três subcategorias, tomando-se como critério as condições de produção textual.

4.1 - Do estilo conversacional para o estilo escrito

O primeiro subconjunto reúne fenômenos que dizem respeito à passagem do estilo conversacional oral para o estilo escrito, em decorrência da mudança na modalidade da língua. A seguir: a - Omissão de características da fala - eliminação de marcas estritamente interacionais (marcadores conversacionais e hesitações), apagamento de repetições, redundâncias e autocorrekções.

- Exs: 1. né (..)
2. ah: eh:

b - Especificações de referentes - substituição de itens lexicais esclarecidos pela situação interativa face a face por itens lexicais que especificam os referentes em relação ao processo jurídico, sem deixar dúvidas quanto a indivíduos envolvidos (pronomes passam a nome) e dêiticos de lugar e tempo.

Exs: 1. eu estava - que o depoente estava
2. lá - nas proximidades do local da ocorrência
3. que ele não estava armado não - o acusado fulano estava desarmado
4. ele chegou mais cedo (.) na faixa de sete e meia pra oito hora - chegou por volta das dezenove e trinta

c - O texto-documento recebe tratamento estilístico com seleção de léxico e da estrutura sintática, num percurso do menos para o mais formal. Em alguns casos, o juiz preserva expressões e palavras do jargão do depoente, recorrendo às aspas.

Exs: 1. na (.) naquela agitação toda (.) eu me saí -> retirando-se dali quando viu a confusão

2. *texto-depoimento*

ai foi ele quem disse assim “que isso rapaz vai atira no caba (.) o cara tá no chão quase morto (.) antes de atirá nele você tem que vim me matá” ai foi quando pegou na mão dele levantou(...)

3. *texto-documento:*

que interferiu dizendo (..) interferiu dizendo (..) “que é isso rapaz? Vai atirar em um homem que está quase morto? antes de atirar nele (..) tem de atirar em mim primeiro”

4.2 - Do diálogo para o monólogo

Outro subconjunto das **transformações organizacionais** reúne fenômenos que dizem respeito à passagem de estruturação discursiva dialogada para a estrutura monologada, relativos aos processos de interação.

d - Diálogo passa a monólogo - na estruturação do texto-documento, há o apagamento sistemático das perguntas feitas pelo juiz ao depoente. Na interação estabelecida no texto-depoimento, é a pergunta que orienta a resposta e a tessitura textual. Algumas vezes, é na pergunta do juiz que encontra-se a equivalência para informações inseridas no texto-documento.

Exs: J - qual o tipo de amizade que o senhor tem com o acusado fulano?

D - vizinho

texto-documento

que (.) a amizade (.) do depoente com o acusado fulano(...) é porque o mesmo acusado é seu vizinho.

e - Estrutura conversacional passa a estrutura narrativa/relato - a interação à distância, estabelecida pelo texto-documento, exige que o texto receba um tratamento estilístico no qual as construções sintáticas em discurso direto passem para discurso indireto. O fenômeno ocorre em todas as unidades consignadas.

4.3 - Reordenação tópica

A estruturação da coesão é mais condensada para a escrita; conseqüentemente, o texto-documento recebe diferenciação no encadeamento sintático dos tópicos. Os fenômenos que dizem respeito à reordenação tópica integram um subconjunto que estabelece o limiar entre as transformações **organizacionais** e as transformações **interpretativas**. Sua inserção no conjunto das transformações **organizacionais** decorre da presença de evidências textuais no depoimento que propiciam sua realização.

f - Enunciados justapostos, paratáticos ou não, passam a enunciados coordenados ou subordinados - esse fenômeno decorre, algumas vezes, do apagamento das perguntas; os enunciados produzidos pelo depoente têm referência na adjacência pergunta-resposta. Além disso, a inserção dos conectores no texto-documento estabelece relações entre os conteúdos que produzem um sentido na totalidade textual, tais como: causa e efeito que não haviam sido registrados na fala do depoente, no texto-depoimento.

g - Alteração na ordem das informações - é um fenômeno que pertence ao conjunto das transformações **organizacionais**, considerando que os enunciados reordenados estão presentes no texto produzido pelo depoente; por outro lado, pode representar uma interferência interpretativa se a alteração na ordem dos tópicos implicar alteração no sentido da totalidade textual.

A uc 1, a seguir, traz exs. de transformações organizacionais do tipo (f) e (g).

UC1	
TEXTO 1	TEXTO 2
1. - J - o senhor assistiu a esse crime?	
2. - D - não	
3. eu estava	que o depoente estava
4. lá	nas proximidades do local da ocorrência
5. né (.)	
6.	mas não VIU (.) quando o CRIme foi praticado (...)
7. assisti ah: eh: só o tumulto	((pigarro))
8. - J - como é?	
9. - D - vi só a:: o tumulto	
10. - J - viu só o tumulto?	
11. - D - só	* que o depoente (.) viu apenas o tumulto

A informação da linha 6 (não) tem item lexical idêntico na linha 2. Realiza-se uma reordenação tópica do depoimento prestado. O operador argumentativo - “mas”- em seu campo semântico, contém a idéia de contraste. É uma estratégia de relação (GUIMARÃES. 1987) que orienta a argumentação para a interpretação de que o enunciado que a antepõe é incompatível

com a assertiva que o pospõe ou vice-versa. Segundo DUBOIS (apud: ROBIN, 1977:186-187), quando a ordem das proposições é transformada ou suprimida, constitui-se um novo discurso, visto que a ordem das proposições é considerada essencial para evidenciar o modelo lógico subjacente ao discurso. A informação da linha 6, introduzida pelo “mas”, é uma reiteração do item lexical idêntico da linha 2 (não), que é responsivo à linha 1 - pergunta do juiz. É na pergunta que encontraremos a equivalência para o conteúdo informacional da linha 6, o “não” assinala apenas o tipo de declarativa.

A ênfase entoacional dada ao VIU (.) é indicador de perspectivas conflitantes. Corrobora o contraste introduzido na estrutura sintática adversativa. Pode-se supor que o modelo lógico subjacente ao enunciado do juiz é diverso daquele do depoente. Talvez, do ponto de vista do juiz, na perspectiva da lógica das ações, não seja possível que o indivíduo esteja presente ao local de um crime e não tenha assistido a ele.

Para entender a complexidade das construções sintático-semânticas no processo de progressão textual da consignação, será necessário recorrer à referência extratextual, sendo o depoimento analisado produzido por uma testemunha de defesa, é usual que os advogados instruem as testemunhas a prestar informações convenientes à causa que advogam. Os juízes têm que ter a habilidade de, mesmo tendo outras informações acerca dos conflitos, restringirem-se às informações prestadas de viva-voz pelos depoentes. Para tal, recorrem a estratégias discursivas diversas.

Ainda na linha 6, a estrutura argumentativa é integrada pela introdução de “quando...foi praticado”, uma circunstância temporal. É uma referência situacional (extratextual). A referência tem a função de construir a progressão textual na mesma orientação argumentativa, visto que supõe valores cognitivos subjacentes.

A substituição do verbo “assistir” (linha 1) pelo verbo “ver”, na sucessão de enunciados do texto 1, foi produzida pelo depoente na linha 9. Aderir ao mesmo item lexical e incorporar à sua fala o termo introduzido pelo depoente é uma estratégia discursiva que observa o princípio de fidelidade. Mas os sinônimos, segundo COLLINSON (1939), têm diferenças. Há uma gradação semântica

entre “assistir” e “ver”.

A elevação da voz, ao proferir VIU, denota maior tensão no discurso do juiz e estabelece a marca dada pelo falante a seu enunciado. Na escala semântica, assistir é um verbo de abrangência mais geral que ver. O verbo “ver” subentende o uso da faculdade sensitiva do falante. No contexto jurídico, assistir é um termo mais profissional que ver, é utilizado sistematicamente na pergunta genérica.

5. Transformações Interpretativas

O segundo conjunto de transformações recebeu a denominação **interpretativas** pela ausência de evidências textuais no seu processamento-são subjetivas. Estas transformações decorrem da percepção e interpretação do juiz, a partir do que é considerado “essencial”. Além da seleção do material lingüístico produzido pelo depoente, essa categoria de transformação produz a tessitura da unidade textual na medida que introduz elementos conectores, tais como juntores temporais e operadores argumentativos. Mesmo que haja equivalência (no plano conteúdo) dos enunciados do texto-depoimento com os do texto-documento, a inserção de uma série de cláusulas narrativas ordenadas numa sequência temporal, dependentes de um indicador da ação mais reportável encadeando os outros episódios narrados, realiza operações argumentativas. Nessa categoria foram incluídos processamentos no texto que alteram o depoimento prestado, tais como: supressão e inserção de informação, inferências, indução e organização da argumentação.

a) Supressão de informação

Ex.: 21. D - e voltou e pediu desculpas

45. então quando ele bateu (.) ele voltou e pediu desculpa (.)

Baseado no princípio de **essencialidade**, o juiz tem o poder de decidir a omissão de informações, durante a editoração do depoimento. Visto que a percepção depende de práticas humanas historicamente estabelecidas, o nível de tensão interativa intensifica-

se à medida que a testemunha de defesa tenta introduzir informações que dão uma imagem positiva do acusado, como as apresentadas no exemplo acima. A omissão dessas informações é uma estratégia utilizada pelo juiz, talvez para “neutralizar” as instruções dadas pelos advogados às testemunhas arroladas.

b) Inserção de informação

Para exemplificá-la será necessário observar toda a unidade consignada (**uc 4**) em que ocorre, assim como remeter à análise na totalidade textual. A seguir:

UC 4	
TEXTO 1	TEXTO 2
50.-J - Fulano ((acusado)) já estava armado	
51. com o gargalo de garrafa quando começou	
52. a apanhar dos/da vítima e dos companheiros dela?	
53.-D - não (.) assim me falaram	que (.) segundo informaram ainda ao depoente (.)
54. que ele não estava armado não	o acusado Fulano esta deSARmado(.)
55. - J - sim	
56. - D - justamente quando começaram a espancar	quando foi esPANcado pela Vítima e seus companheiros (...)
57.	que o acusado (.) ante a ação dos seus agressores (.)
58. a::: única coisa que ele tinha em mãos foi	
59. o/ realmente foi a garrafa que já tinha se	armou-se com um gargalo de garrafa
60. quebrado	*
61.	e feriu a vítima (...)
62.-J - quantos golpes Fulano deu na vítima (.) Cicrano?	
63.-D - eu não cheguei a vê a cena não	

A **uc 4** contém três informações. A primeira (linhas 53-54) refere-se ao fato do acusado estar desarmado. A segunda (linhas 56-57-59) diz respeito ao espancamento e determina o momento no qual o acusado se armou. A terceira (61) declara que o acusado

feriu a vítima.

O item lexical “garrafa” é introduzido pelo depoente na **uc2** - “então bateram numa garrafa” como um objeto que havia se quebrado e causado o desentendimento entre vítima e acusado. Na **uc 4**, “garrafa” configura-se como arma do crime na pergunta do juiz (linha 51). Na perspectiva das ações possíveis, a parte da “garrafa” que pode ser apreendida por uma pessoa é o “gargalo” e não outro pedaço de vidro qualquer. Os autos do processo registram o “gargalo da garrafa” como arma utilizada pelo acusado. Na falta do depoente (linhas 59 e 60) há: “garrafa que já tinha se quebrado”. A equivalência decorre de referência extratextual, processo de inferência a partir de ações possíveis, e não no nível de textualidade.

No item anterior (a) das transformações interpretativas, foi tratada a questão da supressão de informação da sequência: “voltou e pediu desculpas”, vinculada a práticas historicamente estabelecidas. Os juízes sabem que os advogados instruem suas testemunhas com a finalidade de introduzir nos autos evidências que favoreçam a causa que advogam. Um indício de textos memorizados é a repetição de duas informações na mesma sequência: “voltou e pediu desculpas” “começaram a espancar”. O “espancamento” é enunciado pelo depoente como uma ação sofrida pelo acusado, após o pedido de desculpas. Na perspectiva da argumentação que vem sendo construída no texto-documento, o espancamento”, que havia sido registrado na **uc 3** com a expressão “agredir fisicamente”, propicia a inserção da ação praticada pelo acusado: “o acusado (.) ante a ação dos seus agressores (.) armou-se com um gargalo de garrafa e feriu a vítima”.

A conclusão da estrutura argumentativa que vem sendo tecida desde a **uc 1** - uma imagem negativa do acusado, na perspectiva do texto-documento - é posta na linha 61. No nível do implícito, a conclusão de que o acusado “feriu a vítima” é uma inferência permitida a partir da fala do depoente. Mas, no nível explícito, é uma não observância do princípio de fidelidade. É uma inserção de informação não proferida de viva-voz pelo depoente. Tanto é que o depoente reage à pergunta da linha 62, negando o que acabara de ser consignado. Mas o registro no documento permaneceu.

Do ponto de vista das estratégias discursivas do evento tomada de depoimento, a pergunta da linha 62 é um exemplo de “cilada dialética”. Tal estratégia consiste em tentar obter informações que estão sendo insistentemente negadas. Nesse caso, a cilada não atingiu o objetivo.

c) Processo de Inferência

Considerando a natureza subjetiva das transformações interpretativas, a dedução pelo raciocínio é inerente a todos os tipos. Entretanto, distingue-se supressão e inserção de informação pela natureza da interferência processada no nível da textualidade.

Denominou-se “processo de inferência” ao tipo de transformação que altera o conteúdo da informação a partir da redução ou ampliação do campo semântico em decorrência de substituição léxica. Observe, a seguir:

UC 2	
TEXTO 1	TEXTO 2
12. - J - ((virando-se para D))	
13. depois do crime passado (.)	
14. depois do crime	
15. qual foi o comentário feito na localidade?	
16. - D - bem assim me falaram que/	que segundo informações dadas ao depoente (.) através de terceiros (...)
17. eu nem sei (.)	
18. eu nem tava lá né	
19. então bateram numa garrafa	
20. ele ((olhando para o acusado presente))	
21. e voltou e pediu desculpas	
22. então (.) três ou talvez até mais	
23. aí começaram a espancar	tu:do coMEçou (.)
24. - J - espancar quem?	
25. - D - Fulano ((acusado))	por ter o acusado Fulano (.) batido em uma garrafa
26. - J - sim	
27. - D - então ele tentou correr (.)	
28. mas só que tinha muita gente aquela agitação toda (.) só/ *	
29. - J - ((virando-se para D)) num é isso?	
30. - D - foi sim	

A construção sintática:

Tudo “começou” (.) por ter “o acusado fulano” (.) “batido em uma garrafa”
(1) (2) (3)

inexiste na fala do depoente. A utilização do hiperônimo “tudo” constitui-se em outro tipo de estratégia, visto que se observa, no universo de enunciados, a tendência a substituir hipônimos por hiperônimos, nunca o processo inverso. A utilização de um item lexical com a abrangência semântica de “tudo” contradiz o princípio de fidelidade, visto que, na produção do depoente, não se encontra elemento léxico correspondente, pelo menos literalmente. O item léxico é a atualização dos itens “tumulto”, “crime”, “ocorrência”, referência textual anaforicamente situada. As relações de coesão são estabelecidas intratextualmente no texto-documento.

A construção sintática acima é decorrente de reordenação tópica. Os elementos assinalados podem ser encontrados no texto-depoimento, em contextos com conteúdo semântico diverso:

- (1) linha 23 - D - aí começaram a espancar
- (2) linha 25 - fulano ((acusado))
- (3) linha 19 - então bateram numa garrafa

Além de reordenação tópica, ocorre um deslocamento de ambiente semântico. O verbo “começar”, no texto-depoimento, tem valor de início de ação, a ação de espancar. Os agentes da ação são identificados quantitativamente (linha 22 - então (.) três ou talvez até mais) e o paciente da ação é o acusado fulano (linha 25). No texto-documento, o verbo assume o valor de acontecimento. Na fala do depoente, há a tentativa de introduzir a ação sofrida pelo acusado - “ser espancado por três ou talvez até mais”. O episódio caracteriza um linchamento. No texto-documento, transforma-se numa ação praticada pelo acusado. O acusado fulano bateu em uma garrafa, e isso é a causa de “tudo”(tumulto, crime, ocorrência) - um acontecimento.

Na fala do depoente, a informação da ação de “bater em uma garrafa” é estruturada sintaticamente na terceira pessoa do plural, impossibilitando determinação do agente da ação, exemplo

típico de sujeito indeterminado.

O nome do acusado (linha 25) é proferido pelo depoente numa ação responsiva acerca do ato de espancar (“espancar quem?”).

A decisão de colocar o nome do acusado como agente da ação de bater na garrafa é uma interpretação entre duas possibilidades. Observe-se:

linha 19 - D -	então bateram numa garrafa
linha 20 -	ele (olhando para o acusado presente)
linha 21 -	e voltou e pediu desculpas

o pronome “ele” (quase inaudível na fita magnética) da linha 20, tanto pode autorizar a inferência de agente da ação da linha 19 - referência anafórica; como pode ser o agente da ação de “voltar e pedir desculpas” (linha 21) - referência catafórica. Textualmente, as duas referências são possíveis.

d) Indução ou Transformação Regressiva

São transformações efetuadas no texto-depoimento a partir de transformações processadas anteriormente no texto-documento.

Na **uc 3**, posterior a transformação analisada e classificada como “processo de inferência” (acima), o depoente incorpora a sua fala estruturas sintáticas registradas na fala do juiz.

Observe-se:

linha 37 - D -	não assim o comentário surgiu que
linha 38 - J -	sim sim
linha 39 - D -	aconteceu por causa dessa garrafa
linha 40 - J -	sim

O imbricamento entre o texto-depoimento e o texto-documento é bem evidente nas linhas 37 e 39. O cotejo entre os dois textos tem sido feito na direção retroativa, ou seja, do texto-documento para o texto depoimento. Mas, as linhas 37 e 39 revelam interferência do juiz na fala do depoente, uma espécie de indução pela assimetria interativa. A utilização do item lexical “comentário” pelo depoente é uma recorrência ao vocabulário do juiz. Na linha

39, o depoente repete o conteúdo semântico-argumentativo do enunciado consignado anteriormente. O princípio de coerência conversacional baseia-se nas adesões mútuas. O depoente produz transformações na sua fala em função do que havia sido consignado - uma transformação “regressiva”.

e) Organização da argumentação através da inserção dos operadores argumentativos

Ex.: mas, quando, apenas, segundo, através, tudo, por ter, o que, por isto, ante a ação dos seus agressores, quando, que, para, quando da ocorrência, quando, ainda, porque, que.

Obs.: ver texto-documento, a seguir:

Texto escrito da TD analisada: 0201 (F02 a 100-242)
que o depoente estava nas proximidades do local da ocorrência **mas** não viu **quando** o crime foi praticado que o depoente viu **apenas** o tumulto que, **segundo** informações dadas ao depoente **através** de terceiros **tudo** começou **por ter** o acusado (nome) batido em uma garrafa **o que** desagradou a vítima e o grupo de pessoas que com ela estavam que, **por isso** a vítima e os demais acompanhantes da mesma passaram a agredir fisicamente (nome do acusado) que, segundo informaram ainda ao depoente, o acusado (nome) estava desarmado quando foi espancado pela vítima e seus companheiros que o acusado **ante a ação dos seus agressores** armou-se com um gargalo de garrafa e feriu a vítima:
que o depoente não compareceu ao local da ocorrência retirando-se dali **quando** viu a confusão
que o depoente não conhecia a vítima (nome)
que o depoente é amigo do acusado (nome completo)
QUE foi o pai do acusado (nome) que chamou o depoente para prestar depoimento nos autos.

Dada a palavra à defesa, a seu requerimento respondeu a testemunha: que o depoente, **quando da ocorrência** estava no interior do clube; que os comentários acerca do crime foram dados ao depoente **quando ainda** se encontrava no interior do clube; que a amizade do depoente com o acusado (nome) é **porque** o

mesmo acusado é seu vizinho; **que** o depoente tem conhecimento que o acusado, na localidade, e considerado uma boa pessoa, pois nunca viu o mesmo se envolver em confusões; que o depoente mantém com o acusado apenas amizade de colega.

Dada a palavra ao Dr. Promotor Público, nada requereu. Como nada mais disse nem lhe foi perguntado, mandou o Dr. Juiz encerrar o presente termo que depois de lido e achado conforme, vai devidamente assinado.

Eu, _____, Escrivã, o subscrevi.

BIBLIOGRAFIA

COLLINSON, W.E. 1939 - "Comparative synonymies: some principles and ilustrations". In: *Transactions of philological society*. [s.n.][pp. 54-77.

GUIMARÃES, E. 1987 - *texto e argumentação: um estudo das conjunções do Português*. Campinas: Pontes.

JAKOBSON, A.R. 1990 - *Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone.

MARCUSCHI, L.A. 1986 - *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática

ROBIN, R. 1977 - *História e Linguística*. São Paulo: Cultrix.

TANNEN, D. 1989 - "On talking voice that is so sweet": constructing dialogue in conversation. In: *Talking voices: repetitions, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge University Press. 4:98-133

REGIONALISMO E UNIVERSALISMO. O Teatro de Lourdes Ramalho

Sabine Möller-Zeidler

A produção literária no Brasil tem seu foco, desde sempre, no sul, notadamente no eixo São Paulo - Rio de Janeiro. A literatura produzida no norte e nordeste do país pouco interessa aos sulistas e, geralmente, sofre uma desqualificação imediata por ser regionalista.

Se esta preposição geral é certa, principalmente vale para o gênero de teatro. Além do pernambucano Ariano Suassuna, cujas peças como *O Santo e a Porca* e *Auto da Compadecida* foram traduzidas e tornaram-se conhecidas até na Alemanha, dentro da onda de revalorização do teatro popular nos anos 60, é somente Márcio de Souza com *As Folias do Látex*, natural de Manaus, que chegou a ter renome internacional. Observamos porém, que tanto ele quanto o também pernambucano Luiz Marinho (*Um Sábado em 30*) obtiveram seu renome maior pela estadia permanente no Rio de Janeiro.

Neste quadro de situação da dramaturgia nacional aparece Maria de Lourdes Nunes Ramalho fora do parâmetro. Radicada no interior da Paraíba, em Campina Grande, ela vive em uma das regiões mais tradicionais do país. Descendente de uma família de artistas populares, bisneta de um cordelista famoso, ela interessava-se desde pequena pelas manifestações populares do nordeste e, aos 48 anos de idade, resolveu escrever peças teatrais. De 1973 para cá produziu mais de trinta textos que contribuíram para que ela ocupe, hoje, uma cadeira como imortal da Academia de Letras da Paraíba.

Com exceção de algumas, todas as tramas são ambientadas no sertão nordestino, pautadas na mesma linguagem singela e por vezes maliciosa recheada de expressões peculiares ao povo. Neste sentido, a obra ramalhiana não foge da classificação como regionalista. O tema central é o homem do nordeste e sua luta diária difícil pela sobrevivência. Às vezes revela a tragicidade, às

vezes leva para o lado cômico, apontando a uma mentalidade peculiar ao povo nordestino que marca também todas as peças de Ariano Suassuna. Mas, diferente do mesmo, Lourdes não limita-se ao retratar do nordeste. A maioria de suas peças implicam uma mensagem universal, onde a tragédia nordestina serve de exemplo para evidenciar a condição humana em geral.

Presumivelmente, o sucesso da obra primária deve-se a este fato: *Fogo-Fátuo*, de 1974, conquistou o primeiro lugar no I Concurso da Federação Nacional de Teatro (FENAT), quando, ainda em plena ditadura militar, a autora mostra seu posicionamento firme e anticolonialista no trama: Mostra a penetração de estrangeiros numa área de mineração e a conseqüente mudança do *modus-vivendi* como dos valores morais nos habitantes das brenhas sertanejas.

Um forte tom político-social marca também *As Velhas* que segue um ano depois e é vencedora do concurso da Federação Nacional do Teatro Amador (FENATA), em Curitiba. Este prêmio é um dos mais concorridos do país e está sempre disputado entre os grandes autores nacionais. A conquista em 1975 abre para Lourdes Ramalho uma brecha como dramaturga nacionalmente conhecida. Durante sua primeira fase de criação de textos, que dura quatro anos, quase todos saem premiados: *A Feira* foi julgado o melhor texto em 1976 pelo Serviço Nacional de Teatro (SNT). Talvez fosse a peça mais regionalista, ambientada numa feira nordestina que, por sinal, apresenta-se como pano de fundo também em outras peças. Mas neste enredo Lourdes Ramalho procura esboçar o retrato mais fiel do dia-a-dia sertanejo. A feira, encontro dos mais diversos tipos entre habitantes das zonas rurais e das zonas urbanas, é o campo de choques sociais. No entanto, onde se conta com o desespero, se encontra o riso ao lado do choro - mentalidade marcante desse povo flagelado. A montagem da peça, em 1978, pelo campinense Hermano José, foi a primeira realizada que chegou a representar a autora em festivais no sul do país.

Enquanto a denúncia política em *A Feira* aparece de maneira implícita, o tema principal da *Eleição*, de 1977, gira em torno da prática corrupta dos políticos na luta pelo voto. Em pleno clima de abertura política, em 1978, este texto também foi premiado,

e naturalmente na época, tornou-se um dos mais privilegiados pelos grupos de teatro estudantil.

Curiosamente, com esta peça, ainda sob o regime militar e o Ato Institucional nº 5 em vigor, o ciclo dos textos políticos alcançou seu auge e, ao mesmo tempo, chegou ao fim. Seguem, entre 1978 e 1990, textos bem menos significativos. Aparentemente Lourdes Ramalho também sentiu a perplexidade perante a abertura política, fenômeno geral do teatro brasileiro pós-ditatorial observado por vários teatrólogos⁽¹⁾. Verifica-se, na obra da nossa autora, a mesma tendência para o escapismo e a volta a uma visão mais intimista. Serve de exemplo desta fase *O Psicanalista*, escrito em 1981, onde a autora entrelaça os caminhos de personagens com suas deficiências mentais num consultório de um médico que, afinal de contas, reúne em si mesmo todos os possíveis poços da condição humana que ele está querendo curar.

Contemplando os dois primeiros ciclos, então, constatamos a primeira fase bem mais expressiva. Dentro daquela destaca-se *As Velhas* que tornou-se a obra mais conhecida da autora, graças a uma série de montagens que excursionaram dentro e fora do Brasil. Além da sua estreia em 1975 duas encenações fizeram-se falar: a do recifense Didha Pereira no Teatro Popular dos Coelho, em 1988, e, um ano mais tarde, a do espanhol Moncho Rodriguez dentro do seu projeto no Centro Cultural Paschoal Carlos Magno, em Campina Grande. Esta última montagem ganhou o título «Melhor Peça do Ano» pelo CENACEN, qualificação muito disputada nacionalmente, e teve sucesso nos palcos de Rio de Janeiro, São Paulo e Brasília por ocasião do Festival Mambembão.

As duas protagonistas da peça de um lado representam ambas a vida típica de famílias no interior, abandonadas pelos homens. De outro lado apresentam-se, antagonicamente, como rivais num ajuste de contas. Mariana e Vina são duas sertanejas quarentonas. A conceituação de 'velhas' nos parece estranha, mas ela é intencional e reflete tanto as personagens da peça quanto o próprio uso no alto sertão, onde o desgaste físico ocorre rapidamente por circunstâncias típicas da região: Mariana casa com 20 anos e perde o marido logo para outra mulher, ainda com "um filho se arrastando e outro no bucho"⁽²⁾. Com isto a vida resume-se à luta isolada onde ela preenche os papéis do homem e da mulher

da casa criando seus dois filhos Chicó e Branca. Ela deixa a terra herdada tornando-se itinerante. Com 42 anos de idade é uma mulher seca, dura e amarga "como as planta da terra [...] Elas é assim para resistir à secura do sertão. Como podem ser macia, delicada, se têm de viver no chão esturricado, sem água que amoleça o barro de onde tiram seu sustento?-Mesmo assim sou eu - enfrento a secura de meus dias, [...] sem ajuda de um ombro ou mão que me sustenta nas fraqueza, que me acarinho a cabeça cansada de pensar, [...] de viver só o resto de meus dias [...]"⁽³⁾.

Um dos conflitos trágicos consiste na relação entre mãe e filha. Na medida em que a velha tenta passar sua experiência à mais nova, para que ela não caia na cilada do homem que "só vive para judiar com as mulher"⁽⁴⁾, a filha recusa as "besteiras" da mãe. A rixa invencível entre as gerações conduz, conseqüentemente, à trágica repetição do destino feminino: Branca, apaixonada pelo jovem José, crê no amor eterno e sonha com o casamento para poder escapar do controle matriarcal. A gravidez, no entanto, põe a fim seus sonhos de maneira brusca. Ela reconhece tarde demais: "Vai-se o marido [...], fica as mulher, na espera [...]. Agora, Dona Branca, é mostrar que é bem filha de Mariana, e levantar a cabeça e receber nos peito toda a desgraça que possa acontecer"⁽⁵⁾.

A tragédia cotidiana do sertão brasileiro multiplica-se quando Mariana, na busca do responsável pela gravidez da filha, encontra Vina reconhecendo nela aquela mulher que fugiu com seu marido. Numa construção de personagem invertida a velhice de Vina é marcada fisicamente: Paraplégica, de cadeira de rodas, a sua energia limita-se ao domínio de uma língua viperina. A rivalidade entre as duas mulheres, alimentada pelo ódio de vinte anos, se reduz a um destino em comum - a solidão: A cigana Vina perdera logo o parceiro pela morte, o que lhe obrigou também a criar sozinha seu filho único o qual defende como fera igual a Mariana.

Esses dois filhos, num terceiro plano da trajetória relacionado à realidade social, casualmente juntam-se na luta política para contrariar a corrupção governamental. No momento crucial do conflito são fuzilados, fato que leva as duas mulheres de repente a um sentimento comum, na preocupação pelos filhos. A forte Vina, triunfadora na disputa pelo marido e no discurso, enfraquecida

fisicamente, torna-se, na hora de busca do filho morto, dependente de Mariana que, por sua vez, precisa de orientação para acertar o caminho. O destino fatal das duas mulheres completa-se assim numa solidariedade forçada.

Chama atenção, em toda sua obra, a maneira com que Lourdes Ramalho trata suas personagens. Enquanto no teatro - como também na literatura em geral - o papel da mulher se reduz à atuações menos relevantes, as mulheres descritas por ela são sempre marcantes e ocupam um lugar de destaque dentro da trama. São mulheres batalhadoras, solitárias, lúcidas, fortes e independentes. Porém, continuam culturalmente fincadas na própria condição do sexo, o que aparece até paradoxal. Mas Lourdes Ramalho desenha um retrato fiel dentro do contexto real do meio social nordestino, onde é comum uma mulher sustentar sozinha a família, sem que ela aponte otimisticamente uma possível mudança deste papel tradicional. Os desabafos de Mariana: "Mulher nasceu para ser sujeita mesmo" e "Mãe é bicho pra sofrer"⁽⁶⁾ remetem à aceitação final da condição tradicional, como sina da estirpe em que a postura ganha sua dimensão trágica.

Segundo Lourdes Ramalho é justamente nesta condição social que a obra tem uma abrangência universal, já que "em todas as épocas e em todos lugares as mulheres foram sempre tratadas como objetos, propriedade do homem"⁽⁷⁾. Este pronunciamento comprometido pode ser considerado radical-feminista, o que apoiaria a opinião de Elza Vincenzo. Segundo ela todas as obras das dramaturgas brasileiras têm caráter feminista⁽⁸⁾. Discordando desta qualificação afirmamos sim que a dramaturgia feminina brasileira da carioca Leilah Assunção (*Fala Baixo, Senão Eu Grito*) e das paulistas Renata Pallottini, Maria Adelaide Amaral (*Salve-se Quem Puder*) e Isabel Câmara têm traços comuns na medida em que enfoca a realidade social percebida claramente pelo ângulo feminino. É neste sentido que Lourdes Ramalho encaixa-se plenamente no caráter da produção nacional das dramaturgas que começaram a surgir no Brasil a partir dos anos 60. O seu reconhecimento, no entanto, ainda não ocorre devidamente. A própria autora de *Um Teatro da Mulher*, de 1992, Elza Vincenzo não menciona a paraibana.

Nota-se também no pronunciamento do também autor teatral carioca João Siqueira a recaída no velho preconceito. Elogiando o texto de *As Velhas* qualifica Lourdes Ramalho como "autora nacional se não tivesse a infelicidade de ter nascido na Paraíba"⁽⁹⁾.

A tendência universalista que foi atestada pelo crítico teatral Macksen Luiz que julga já "*As Velhas* [...] um espetáculo de qualidade, independente da região ou da realidade cultural" ⁽¹⁰⁾ sobressai ainda mais na obra de Lourdes Ramalho, a partir de 1990. Passado o impasse dos anos 80 a nova década leva para outros rumos: As peças procuram as raízes tradicionais e mostram a mistura da cultura própria com a cultura européia, mantendo como cena preferida o sertão onde o misticismo, as crenças populares e as vivências remetem diretamente à Ibéria medieval.

Essa interferência revela-se no poema dramático *As Fêmeas*, criado em 1990 junto ao pesquisador de literatura de cordel Átila Almeida. Tradicional na forma de um cordel o espetáculo tematiza a visão masculina sobre o mistério antagônico da mulher, onde mistura-se todo tipo de meia-verdades com superstições transmitidas desde a Idade Média, ainda vivas no dia-a-dia do interior brasileiro, que apresenta-se como celeiro fantástico de todos os temas e mitos ibéricos.

A ponte cultural entre o nordeste e a Ibéria ganha ainda mais destaque na penúltima peça de Lourdes Ramalho, de 1991: *O Romance do Conquistador*. Diferente de *As Velhas*, o *Romance* trata a essência humana com toda força típica à poesia popular, onde está levada ao palco a revisitação do mito latino de Don Juan, recriado com a cor e a musicalidade das caatingas do nordeste. Fruto de um projeto de incentivo à dramaturgia de cordel no Centro Cultural Paschoal Carlos Magno, em Campina Grande, o *Romance* retoma as fórmulas cordelísticas para descrever as aventuras de um "[...] Dom João/Conquistador do Agreste/Homem sexo de ferro/o macho cabra da peste"⁽¹¹⁾.

Um vendedor de cordéis numa feira do interior decide assumir o papel de Dom João, personalidade principal de um de seus folhetos, e torna-se assim Joãozinho, machão nordestino, que percorre as feiras tradicionais da região à cata de amores. Seguindo a trajetória clássica do mito medieval João se envolve nas mais

absurdas situações eróticas, com muita sede de vida e uma fome ferosa de comer (mulher): "Ai, ai, ai, não agüento / cuidado que estou desmaiado: / O comer no pensamento / mas o bolso está furado"⁽¹²⁾ O malandro safado disfarça-se de médico e político a sacerdote, até assumir o papel de ajudante de um suicida que paga com a herança que é sua mulher Guiomar, esta torna-se o sonho maior da sua obsessão sexual. Finalmente a encontra, e, num delírio desastroso, explode "a bomba atômica em flor / [...] / Arma química de amor"⁽¹³⁾. Guiomar é o diabo moderno disfarçado na forma de três mulheres: Inocência, Decência e Providência, nomes ironizando as virtudes exigidas da mulher.

Não é um "inferninho" - eufemismo para um vestibulo de prostituição - que João "conhece de muita curtição [onde] transa-se numa boa "⁽¹⁴⁾, mas sim um "infernão" parecido a uma guerra nuclear . As tres mulheres diabólicas acabam com o anti-herói roubando-lhe o único objeto de valor, o pênis.

O texto retoma a poesia popular tradicional com toda autenticidade tanto em relação a sua forma quanto à linguagem. A peça, toda escrita em cordel, poema heptassílabo em sextilhas, desencadeia, num ritmo acelerado, uma fala desbocada, agressiva e maliciosa onde toda pronúncia ganha um segundo sentido. Além das palavras "comer" e "trepas" que têm sua conotação sexual já consolidada no linguajar popular, são inúmeras as referências sexuais, todas falas de domínio do povo nordestino. Quando, por exemplo, um cliente na procura do doutor - por sinal o charlatão João - se queixa que "Há anos que sou fumante / e fumante inveterado! / Masco, chupo, lambo, trago / muito embora ache errado!" recebe como resposta lacônica: "viva em abstinência / deixe o tabaco de lado"⁽¹⁵⁾.

Em outro momento o povo reclama, num discurso sério, a carestia: "Subiu o gás da cozinha / Não tem água pra beber / Remédio é só para os ricos / Aos pobres resta morrer". Já a contribuição de um homem deixa notar, novamente, a inclusão ambígua: "Até galeto ou galinha / só galo pode comer "⁽¹⁶⁾. Esta malícia culmina nas conversas blasfêmicas das três Guiomares vestidas de freiras, e termina numa verbosidade infernal de expressões chulas. Nos cordéis tradicionais, sobretudo nos ciclos

temáticos do diabo e da igreja, ou do homem cifrado, encontra-se este modo de falar. Contudo, é surpreendente, como - diferente dos cordelistas todos masculinos - uma mulher de meia idade, da classe média no interior do nordeste, é capaz de criar esse texto. Apesar deste fato é interessante observar que a crítica nordestina reconhece a linguagem adotada naturalmente como "maliciosa", inerente ao próprio gênero, enquanto alienado do ambiente cultural, é qualificada como "obscena", pela crítica em Portugal, onde a montagem de Moncho Rodriguez excursionou em 1992 ⁽¹⁷⁾.

Além das falas do povo, Lourdes Ramalho trata, sempre de maneira polêmica, a realidade brasileira misturada com as crenças populares. Este misticismo faz parte da memória histórica do povo que transfigura um bandido Lampião num herói safado admirável e cai ainda nas promessas messiânicas, de assim chamados salvadores. Esta mistura entre o bem e o mal, o universo real e o sobrenatural, a sabedoria e o sortilégio pertencem à visão do mundo sertanejo ainda hoje, herança guardada desde a Idade Média. Lourdes Ramalho confirma: "Quanto mais no interior mais se constata a presença ibérica em nossa cultura. No linguajar, nos gestos, nos costumes." ⁽¹⁸⁾. Assim, na opinião do carioca Armino Blanco, os textos "têm a estrutura das grandes obras do teatro medieval, sem em momento nenhum, parecer simples imitação. É um dos segredos do Nordeste, rever antigos traços culturais com uma prática reverificadora, que os moderniza sem prejuízo da nobreza clássica." ⁽¹⁹⁾.

Nessas linhas principais apresenta-se um teatro colorido, variado, crítico e divertido ao mesmo tempo. Com sua dramaturgia que já foi comparada a ousadia lingüística da obra de Ariano Suassuna e com a força poética de *Morte e Vida Severina* de João Cabral de Melo Neto, Lourdes Ramalho delinea um retrato grotesco e provocante de um Brasil petrificado.

NOTAS

- (1) Sabine Möller-Zeidler: Sozialkritisches Volkstheater in Brasilien in den siebziger Jahren. Berlin (Phil.Diss.) 1986 p. 276
- (2) Maria Lourdes Nunes Ramalho: *Teatro Nordestino*, s/l,s/d, p. 92
- (3) *ibid.* p.76
- (4) *ibid.* p.73
- (5) *ibid.* p.85
- (6) *ibid.* p.90
- (7) *id.* :*Os Mal-Amados*. Manuscrito inédito, p.83
- (8) Elza Cunha de Vincenzo: *Um Teatro da Mulher*. São Paulo (Perspectiva) 1992
- (9) *Jornal do Brasil*,22.1.1976
- (10) *Folha de São Paulo* 13.1.1989
- (11) *id.* *O Romance do Conquistador*. Manuscrito inédito, p.15
- (12) *ibid.* p.6
- (13) *ibid.* p.27
- (14) *ibid.* p.28
- (15) *ibid.* p.16
- (16) *ibid.* p.18
- (17) *Cultura* 19.6.1992
- (18) Lourdes Ramalho. Entrevista *Corrêio* 25.9.1992
- (19) *O Dia* 21.1.1989

CONTRATO, LITERATURA, SIGNO E IMAGEM

Ivaldo Bittencourt, UFPE

1. O Texto Experimental e um Novo Contrato de Leitura*

Quando tentamos analisar o texto literário experimental em relação com a recepção do destinatário no momento da recepção, percebemos que as estratégias de leituras, por várias vezes, são estabelecidas pelo Autor e não pelo receptor ou destinatário da recepção. Na verdade, nem Stierle, Iser, Jauss ou Eco se preocupam, devidamente, com a instância do emissor. A leitura de F. Schuerewegen, sobre a recepção⁽¹⁾, publicada em 1986, retoma de forma pertinente as posições dos teóricos mencionados acima, no entanto, elas não superam a questão, na sua base, o que é feito por A. Billaz⁽²⁾, sem, no entanto dirimir o que achamos ser uma aporia. Para Billaz tanto a recepção quanto a produção são dois modos de produção do texto e não dois níveis opostos em que o receptor se opõe ao emissor. Na realidade, a estética da recepção levanta questões interessantes, mas, no fundo, estas questões passam através de omissões fundamentais. A escola de Tartu, assim como Sartre, Barthes entre outros, já levantaram questões pertinentes à recepção. Parece-nos que se

* Por falta de termo mais apropriado, utilizamos o significante-experimental para representar iconicamente os textos que apresentam formas ou conteúdos divergentes das práticas dominantes de composição literária. Os textos literários em função dos quais tentamos teorizar são os seguintes: ÂNGELO, I. A Festa. (5ª edição) São Paulo, Summus Editorial, 1978.

BRANDÃO, I. de L. Zero. (6ª edição) Rio, Codecri, 1979.

DRUMMOND, R. Sangue de Coca-Cola. (5ª edição), Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1985.

FONSECA, R. O Caso Morel. Rio de Janeiro. Editora Artenova S/A, 1973.

LINS, O. A Rainha dos Cárceres da Grécia. São Paulo, Editora Melhoramentos, 1977.

LISPECTOR, C. Água Viva. (5ª edição) Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980.

SANT'ANNA, S. Confissões de Ralfó. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975.

SOUZA, M. de. Galvez Imperador do Acre. (9ª edição), Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.

TREVISAN, J. S. Vagas Notícias de Melinha Marchiotti. São Paulo, Global Editora, 1984.

HILST, H. Com os Meus Olhos de Cão. Rio de Janeiro, Brasiliense, 1988.

1 Schuerewegen, F. Théories de la réception. In Méthodes du Texte, Paris - Gembloux, 1987, pp.323-339.

2 Billaz, A. Le point de vue de la réception: prestiges et problèmes d'une perspective. In Revue des Sciences Humaines. Tome LX, nº 189, Janvier-Mars, 1983, pp. 21-36.

descentraliza a questão da produção para o eixo da recepção sem primeiro atentar-se aos seguintes fatores: 1) a produção já é uma recepção e é misto que se funda o objeto que chamamos de texto literário; 2) todo emissor já é receptor e nunca poderemos delimitar, a não ser generalidades, ou artifícios pressupostos na recepção, o que, evidentemente, é muito pouco, pois a recepção é muito mais uma questão de pragmática, de dimensão do imaginário e inconsciente do leitor do que propriamente uma questão da textualidade em si. Aliás o receptor Modelo não é um receptor, na sua identidade. Para que eu leia enquanto autor é preciso o impossível, ou seja, é preciso que eu negue o grama, a diferença, contidos na identidade. Só artificialmente poderíamos admitir que a nossa leitura atinja o objetivo textual do autor, o que aliás é tentado no domínio do fascínio da leitura e da produção, se o outro me conclama a decifrar os pontos de indeterminação, a manter a “good continuation”, a desvendar os “no-things” do texto e articular satisfatoriamente o “horizonte interno” do texto. Faço-o com propósitos que ultrapassam o texto; faço-o por uma questão de interrelação subjetiva, de pacto altruísta e não, em função da textualidade, que, por si só, não justifica aquilo que o texto sustém, conforme pensa Barthes, em função de um estilo, uma moral da forma. O texto é lido enquanto um ritual que sincroniza o eu emissor com o receptor e este com aquele. Autores como Osman Lins, Clarice Lispector, João Silvério Trevisan, Sérgio Sant’Anna, Ivan Ângelo, explicitam as estratégias da recepção e põem em prática, isto é, nas suas ficções (termo impróprio), a regulação a que o receptor terá que se submeter, se quiser entrar no jogo de uma recepção crítica e não somente passiva, ou ativa, que excedam o texto, descaracterizando-o. Ao se receber esses textos, se recebe algo mais, a saber, a moral da escrita, moral que não é a dominante, o que é fácil de perceber se confrontarmos tais textos com a maioria da literatura que se submete a injunções das formações discursivas. Se o texto exige uma recepção crítica que leve em conta o teor meta-teórico que regula a recepção, o que, efetivamente, ocorre com os textos que estudamos nesse trabalho, desta ocorrência assegura-se a dependência do receptor ao código do texto,

conforme já estabelecia Mallarmé, a quem tanto Stierle ⁽³⁾ quanto Schuerewegen⁽⁴⁾ atribuem a posição que corresponde a uma distância maximal que ultrapassa a recepção simples e direta e a produção receptiva passiva. Não se determina, contudo, a partir da formulação de Mallarmé, a implicação do emissor-receptor, que a nosso ver é sempre sobredeterminado por destinadores que, na relação da recepção enquanto discurso, ultrapassam as dimensões puramente reguladoras da recepção, nem tampouco se anexa nenhum dispositivo teórico novo que poderia aprofundar e abalar a recepção; simplesmente se diz o que é óbvio na teoria da comunicação, isto é, que o receptor deve entrar num pacto de competência, a saber, sair da sua contingência de leitor de ficção para a condição de leitor da teoria ou meta-ficção. De qualquer maneira, a relação entre receptor e emissor se desvia e muito, de um pacto baseado no princípio de cooperação que, segundo Grice, norteia uma informação. As observações a respeito deste princípio feitas por F. Hallyn ⁽⁵⁾ se completam com a observação de que ele é insuficiente para integrar o nível perlocutório do texto literário necessitando-se de posturas que tanto Pratt como Van Dijk⁽⁶⁾ pressupõem para superar os impasses de uma recepção da perlocução literária. Tais posturas pressupõem que o princípio de cooperação está superprotegido ou sobredeterminado por um “princípio de construção”⁽⁷⁾.

2. O texto literário experimental que não é a literatura.

A literatura contemporânea brasileira experimental não se reduz ao discurso literário pelo fato de remeter não ao discurso icônico tão somente, mas também de funcionar como discurso pragmático, pois a condição da presentabilidade de que nos fala F. Hallyn ⁽⁸⁾, a “reaction evaluative” de que nos fala T. Van Dijk ⁽⁹⁾ em

3 Stierle, K. Que significa a recepção dos textos ficcionais? In *A Literatura e o Leitor* (org. L. C. Lima). Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979, pp. 133-181.

4 Schuerewegen, F. *ibidem*, p. 332.

5 Hallyn, F. *Pragmatique*. In *Méthodes du Texte*. Paris-Gembloux, pp. 65-71.

6 *Ibidem*, p. 71.

7 *Ibidem*, p. 71.

8 Hallyn, F. *Pragmatique*. In *Méthodes du Texte*. Paris/Gembloux, p. 67.

9 Hallyn, F. *ibidem*, p. 71.

nada desfaz o caráter de militância que todo texto apresenta, seja ele parnasiano ou modernista. Na contemporaneidade, falar em literatura icônica, como o faz F. Hallyn, é tão sumário quanto falar em arte pela arte, no entanto, o próprio Hallyn situa, de forma pertinente, a questão, quando retomando Bange e Peirce, diz que o ícone sempre ultrapassa a dimensão de presentabilidade. Se a literatura não é perlocutória, à primeira vista, ela sempre o será numa etapa conseqüente ou concomitante à sua presentabilidade. Por isso, julgamos que a poética sempre se completa por uma pragmática, razão porque Jakobson foi tão criticado e razão também porque ele se defendeu explicitamente. O texto experimental que se funda numa poética da diferença, tem sua base de produção manifesta através dos contextos de enunciação, muitas vezes, indecifráveis através dos enunciados, mas, muitas vezes, pressupostos a partir de contextos genéricos como correntes, escolas, grupos, eventos, estruturas políticas de poder e infra-estruturas sobredeterminantes. Tais práticas pós-modernistas evidenciam que a literatura (a narração, a ficção) é um dos discursos que compõem o texto experimental, mas de forma alguma o único ou o mais importante. O discurso experimental é antes de tudo o espaço dos discurso e não o lugar de privilégio do discurso ficcional. Aliás, a posição de F. Hallyn, no tocante à impossibilidade da literatura ser um meta-discurso nos parece bastante pertinente. Por sua vez, Kristeva⁽¹⁰⁾ em *La Révolution du Langage Poétique*, mostra, além de uma tipologia textual, a existência de um discurso à parte que ultrapassaria a dimensão poética da literatura dominante. A tentativa de caracterizar a literatura, em questão, isto é, a produção dita literária, por razões práticas, através de denominações como literatura pós-modernista, como um novo tipo de ficção, não resolve os impasses que são: 1) a literatura é um, mas não o único, dos modelos do discurso literário; 2) a literatura é uma questão de valor, por isso só através da translingüística se alcança o processo literário; 3) a realidade na qual a literatura se baseia não é puramente exterior (a fenomenologia através da noção de horizonte nos faz perceber

10 Kristeva, J. *La Révolution du Langage Poétique*. Paris, Editions du Seuil, 1974, pp. 86-100.

de forma convincente, quando fala de horizonte externo, latente, subjacente mas possivelmente consciente, através da “consciência de” husserliana, conforme nos explica muito bem M. Collot⁽¹¹⁾ tentando superar os impasses existentes entre a crítica psicanalítica e a crítica temática, denominada por ele de fenomenológica) nem tampouco somente real como à primeira vista o termo nos leva inconscientemente a inferir. Julgamos que a ficção não é de forma alguma uma característica da literatura e sim da realidade. Tudo que na realidade é futuro, é possível, é hipotético, é suspeito, enquanto não se averigua, é de ordem da ficção. A literatura não é original porque é ficção, mas sim porque modela tanto os discursos de realidade quanto os de ficção sem o pré-conceito que, na realidade, perfaz e subordina o real. Greimas citado, por Tritsmans, tem toda razão quando diz que nada no discurso literário lhe é privativo⁽¹²⁾.

A literatura dos textos experimentais é metaficcional, mas não é um meta-discurso⁽¹³⁾. Ela é o ícone do próprio discurso e numa perspectiva psicanalítica ela é o próprio discurso barrado, mas nem assim discurso de uma voz individual, mas coletiva também, onde a ação deverá mostrar que a literatura desvela as faltas, as barras que impedem o Sujeito de se modalizar enquanto Senhor do seu discurso. Sujeito temeroso sempre da imersão do Escravo (Hegel que o diga) nas águas do Poder, para sempre perdido, mas nem por isso, menos desejado.

A identidade do discurso literário é fruto da fantasia positivista ou da filosofia da identidade. A psicanálise deforma, com razão, a identidade do discurso literário, esquecendo-se inclusive, que ela, a literatura já é um dispositivo analítico, como o estabelece Lacan, citado por G. Michaux⁽¹⁴⁾, criticando a utilização da Psicanálise aplicada à Literatura.

11 Collot, M. *Thématique et Psychanalyse*. In *Territoires de l'Imaginaire*. Paris, Seuil, 1986, pp.213-233.

12 Tritsmans, B. *Impasses et Perspectives*. In *Méthodes du Texte*. Paris Gembloux, 1987, p. 26.

13z Hallyn, F. *Littérature et Histoire des Idées*. In *Méthodes du Texte*, Paris - Gembloux, 1987, p.251.

14 G. Michaux. *Introduction à l'orientation lacanienne*. In *Méthodes du Texte*, op. cit., p. 280.

3. O Texto e a Semiótica Sincrética

Num estágio historicamente datado, a poética se vincula a práticas literárias que tentam ser autotélicas como se pode inferir das experiências estéticas de Maiakovski e Klebnikov. A vinculação da poética ao conceito de literariedade, de função poética da linguagem, avança definitivamente em relação a uma análise redutora que vincule a literatura através de conteúdos sócio-ideológicos, temáticos, psicanalíticos, etc., que não atribuem ao texto a sua potencialidade para gerar, a partir do significante dos procedimentos ou técnicas textuais, sentidos que nascem em concomitante relação de negação ou afirmação, com os sentidos decorrentes dos significados e temas que surgem do texto. A linguagem ao mesmo tempo que é instrumental do significado também proporciona o surgimento de significados, a partir da forma que atua não só por si, mas também, a partir da sua energia potencializada enquanto signo. Toda forma é investida semioticamente ora como instrumento de passagem, ora como manifestação de poder de sentido. Contudo é preciso evitar o “abus de significance” dos lacanianos. O poder da linguagem não nos é dado de forma interativa, fácil, pois as formações discursivas privilegiam o lado logocêntrico do dito em detrimento da materialidade do significante. A tecnologia, por sua vez, através das utilizações dos signos que são ícones ou símbolos, escamoteiam o sentido, o índice a que todo discurso remete. Na realidade é a permanente querela entre o dentro e o fora, postura bem ocidental que através das categorias como sujeito, identidade, objetividade, forma, conteúdo, escamoteia o espaçamento, (o grama, a diferença), em suma, que em tudo está, mas, que, a bem de interesses discursivos, é omitida. É a enunciação silenciosa e oprimida que não permite se ver como exterior e interior. Elide-se a metamorfose, pois a identidade é o preço que a servidão histórica nos cobra. A poética do exterior interdita a sua negação da identidade, pois ela é partidária da filosofia do Mesmo e não da Alteridade, da Intertextualidade, da Poética da diferença. Esta solapa os pressupostos epistemológicos da totalidade, estrutura, significados transcendentes que a literatura brasileira experimental desfaz a bem de uma visão simbólica da perda, da opressão que as

formações discursivas através de suas práticas discriminatórias efetivam. A estrutura nega a incorporação, nega o ethos e o nível tímico que uma semiótica sincrética percebe nos enunciados literários. As idéias de Klinkenberg, Bakhtin, Geninasca, Tritsmans, Greimas, Todorov, mostram que o discurso literário é o espaço de modelos de discursos, de encontros de fronteiras discursivas, como o percebe também K. Boullart ⁽¹⁵⁾. Aliás todo discurso é fronteiro e invasor. As idéias de Maingueneau ⁽¹⁶⁾ nos esclarecem a respeito do lado fronteiro dos discursos que, a bem de uma performance exigida por questões práticas se tornam ideologicamente ontológicos. Se a literatura é percebível enquanto ícone, com as implicações de dissemelhança que sempre lhe são acrescidas, como bem o vê em Peirce e F. Hallyn ⁽¹⁷⁾, é porque a identidade discursiva é somente um momento, operatório por sinal, mas não o único momento, nem o definitivo. Metodologicamente a poética é válida, ela não o é, numa perspectiva mais crítica, mais profunda ou filosófica, pois o interior, a estrutura exigem um estruturalismo “aberto”, termo usado por G. Genette ⁽¹⁸⁾ onde o interdiscurso terá sempre a sua vez. A poética do discurso literário será complementada pela poética da enunciação, ou teoria do discurso, que, por meio de uma semiótica literária verá que o discurso não é só um modo de produção, mas também um processo de realização que tem a ver com as condições de produção. A semiótica sincrética, termo usado por J. Geninasca ⁽¹⁹⁾, poderá ser visto como o correlato, em termos de crítica literária, da semiótica literária que, por sua vez, tenta suprir as lacunas da poética formalista. Não se restringindo ao campo

15 Boullart, K. Ouvertures sur les autres arts. In *Méthodes du Texte*. Paris - Gembloux, 1987, pp.72-84.

16 Cf. Maingueneau, D. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas - SP, Pontes Editores, 1989.

Initiation aux méthodes de l'analyse du discours. Paris, Hachette Université, 1976.

17 Cf. Hallyn, F. *Pragmatique*, op. cit. p. 69. A observação sobre o conceito de ícone a partir de Peirce, encontra-se na p. 69. O conceito de ícone é retomado no artigo “Littérature et histoire des idées”, op. cit., especialmente, à p. 251.

18 O termo estruturalismo aberto é usado por G. Genette e o comentário da sua conceituação encontra-se em Smekens, W. *Thématique*. In *Méthodes du Texte*. Paris - Gembloux, 1987, p. 110-111.

19 Cf. Geninasca, J. *Sémiotique*. In *Méthodes du Texte*. Paris - Gembloux, 1987, p. 52.

dos enunciados considerados como compartimentos diferenciados, estanques, a semiótica só será eficaz se além de considerar a poética dentro de contexto de enunciação, levar, também, em conta o fato de que os enunciados não são identidades, a não ser, provisória ou metodologicamente. A Sócio-crítica talvez seja uma das tentativas mais elaboradas sob o ponto de vista de integração da relação enunciado-enunciação, conforme nos mostram as formulações conceituais, as estratégias metodológicas que articulam o nível poético com o nível sócio-literário, empregadas por P. Zima, no artigo “Por uma Semiótica Sócio-Crítica”⁽²⁰⁾. Falta, no entanto, a esta interessante proposta do Zima, que avança de forma definitiva, em relação à abordagem sociológica, de cunho marxista retomada por Lukács, mas re-pensadas por Kosik, Krauss e Garaudy⁽²¹⁾, a consideração da sócio-crítica diante de textos experimentais em que a poética teria que ser situada. O corpus literário que Zima utiliza, tais como os textos de Camus, Moravia e Musil, atende a implicações semióticas diferentes das que os textos de Loyola, Trevisan, Fonseca, Ângelo, Hilst indicam.

4. O Poético na Literatura Contemporânea Experimental

Uma das diferenças que seriam apontáveis na literatura em questão diz respeito à qualidade dos processos que se repetem, pois o fundamental da poética, tanto segundo Hopkins quanto segundo o próprio Jakobson, se mantém na literatura contemporânea, a saber, o artifício dos retornos periódicos (sic), segundo Jakobson, assim como o “princípio de paralelismo” (sic) segundo Hopkins, conforme nos mostra Todorov⁽²²⁾. Torna-se, no entanto, problemático re-assegurar na contemporaneidade experimental a coerência interna que possibilita a tese romântica da intransitividade retomada por Jakobson.

20 Cf. Lima, P. Por uma Semiótica Sócio-Crítica. (Trad. M. Bagno). In *Revue des Sciences Humaines*. Tomo LXXII, nº 201, 1986.

21 Cf. as interessantes observações de H. R. Jauss, sobre as posições de Krauss, Kosik e Garaudy que atentam para a questão da poética textual, diferente da perspectiva mimética dos marxistas, em geral. Tais observações se encontram em Jauss, G. R. *La Historia Literaria como desafío a la Ciencia Literaria*. In *La Actual Ciencia Literaria*. Salamanca, Ed. A. Naya, S. A., 1971, pp. 37- 114.

22 Cf. Todorov, T. *Teorias do Símbolo*. Lisboa, Edições 70, 1979, p. 304.

Os retornos periódicos não podem se resumir à retomada dos processos, mesmo que estes adquiram a dimensão semântica, conforme estipula o próprio Jakobson. Na literatura contemporânea, o leitor se defronta tanto com o retorno das dissemelhanças, quanto com o retorno das semelhanças ou paralelismos convencionais. Não há o privilégio do eixo paradigmático sobre o sintagmático, pois muitos dos processos verificados se encontram, também, no nível da contigüidade.

A poética, que é um passo importante para a análise do discurso literário, não deveria se limitar ao enunciado, pois se este remete à enunciação, não é a partir daquele que esta emanaria, como se a partir do jogo retórico, das configurações semânticas ou narrativas se pudesse depreender a biografia poética em oposição à biografia anedótica, o que sugere Jakobson, a partir da leitura comentada de Todorov⁽²³⁾. O que é uma biografia poética? Porque, em sendo poética, não será ela também anedótica? Trata-se, no caso, de ver a literatura como arte dissociada da enunciação, termo ainda semanticamente vago. Na prática experimental, a biografia poética é também anedótica e não o seu oposto. O poético se funda na extra-literariedade e esta só funciona em razão dele. Dissemos que o termo enunciação é semanticamente vago pois há discordâncias fundamentais entre a enunciação da pragmática e a enunciação psicanalítica, por exemplo. Com uma base enunciante de cunho psíquico, encontramos divergências básicas entre a crítica de cunho junguiano que se especializa na Teoria do Imaginário e as divergentes críticas freudianas, estas, em conflito, quando assoladas por significantes, de um lado, e as outras restritas a um tematismo redutor. Aliás a irmandade esdrúxula entre o tematismo ou fenomenologismo⁽²⁴⁾ e a psicanálise, faz do campo da crítica um complexo de reducionismos e teorias críticas que tentam superá-los. Algumas vezes, os próprios teóricos divulgam posições teóricas que invadem o terreno alheio conforme aconteceu com Bachelard, Sartre, que perfazem a teoria psicanalítica de forma não ortodoxa e, no campo dos estudos literários de

23 Ibidem, pp. 300-301.

24 O artigo de M. Collot, citado anteriormente por nós, nos parece excelente análise sobre as divergências e confluências entre a crítica temática e a crítica psicanalítica.

ponta, com Barthes, Kristeva, Foucault, que perfazem domínios como a filosofia, psicanálise e sociologia, por exemplo. Na realidade, existem pontos de confluência metodológica nítidos entre a teoria das formações discursivas utilizada por Maingueneau, a partir de Foucault e a Teoria da Ideologia, nos termos em que é pensada por P. Zima, quando propõe a Sócio-Crítica. Por sua vez, as formações discursivas, as representações ideológicas apresentam pontos de contato com a Teoria do Princípio da Realidade, de cunho freudiano. O “Simbólico” de que fala Lacan remete também a aquelas formações discursivas.

Gostaríamos de observar que, em toda literatura, e, especialmente, na literatura pós-modernista experimental, as formalizações visuais, os desvios metatáxicos, as irregularidades metaplasáticas não somente são significantes mas também significados, tese defendida já pelos formalistas russos, o que evidencia que a dimensão temática na contemporaneidade é sobredeterminada por um super-tema que hierarquicamente se sobrepõe aos temas ou motivos que aparecem. Aliás, a crítica temática, hoje em dia, não se configura isoladamente. É impossível uma análise temática pura, pois o próprio conceito de tema até o momento é aberto. Ora remete à idéia, ponto de vista, ora remete à moral da forma. As sugestões de Carlos Reis⁽²⁵⁾ para que a análise temática esteja vinculada à análise semiótica é pertinente e, achamos que é impossível, a bem de uma análise realística, se desvincular do sentido comunicativo interpessoal e histórico do tema. Julgamos também que a forma é um tema, pois o signo da forma não somente reforça um sentido mas sempre diz, por si, um tema.

5. Sintaxes na literatura brasileira experimental a partir da Teoria Poética de J. Burgos

Se nós partirmos dos seguintes princípios: 1 - que a poética não se vincula à determinação de imagens a partir de uma base culturalista, antropológica; 2 - que a gênese poética não se

25 Cf. Reis, C. Técnicas de Análise Textual. Lisboa, Livraria Almedina, 1981, pp. 400-409.

vincula à história cuja memória está, para sempre, presa ao passado de um inconsciente que exclui as possibilidades que a Poética do Imaginário percebe no desencadeamento das imagens; 3 - que a gênese poética não se restringe à origem da imagem estipulada pela epistemologia poética; 4 - que a poeticidade não se restringe à simples manifestação arquetípica, onde as marcas textuais não são precisamente delineadas; 5 - que as estruturas textuais não são capazes de mostrarem a dinâmica das imagens, pois o âmbito lingüístico a que elas se condicionam não permite transcender a materialidade da língua; 6 - que as operações imagológicas transcendem o campo da língua, pois é da fala que se gera a imagem; 7 - que a imagem é mais que um espaço semiótico; 8 - que a imagem é um símbolo transcendendo a particularidade semiótica do signo; 9 - que a poética do Imaginário é um paradoxo epistemológico necessário e, nem por isso, a sua pertinência é menos consistente. ⁽²⁶⁾

Partindo de uma síntese do funcionamento possível das imagens através dos schèmes ou estruturações dinâmicas da imagem que se materializam através das sintaxes que perfazem o texto, tentaremos indiciar, mais que indicar, o aparecimento de certos schèmes (trajetos encarnados nas representações concretas precisas, apud Durand) que num texto não são percebidos de forma pura, mas convergente. No entanto, podemos detectar, sem a preocupação de aplicar as estruturas simbólicas do Imaginário de forma convencional, onde o modelo pré-molda a textualidade. As sintaxes que observamos nos textos experimentais coincidem, em vários momentos, com as estruturações imagísticas, mas a leitura do Imaginário é mais do que a catalogagem dos mecanismos textuais, ao ponto de percebermos que uma mesma imagem pode apresentar significações radicalmente diversas. No entanto, não é ilimitada a significação, pois o seu contexto, determina as singularidades do sentido potencialmente aberto. A leitura da Imagem, que retoma e ultrapassa a evocação e restauração dos Mitos, só poderá ser percebida, no caso da literatura, através das sintaxes textuais, que são uma maneira privilegiada de retomar e evocar os conteúdos míticos, sem, no entanto, condicionar-se à

26 Cf. Burgos, J. Pour une Poétique de l'Imaginaire. Paris. Seuil, 1982, pp.155-174

mera repetição não criadora de novas realidades.

Tentemos verificar as sintaxes de alguns textos experimentais da literatura contemporânea. Aachamos que a pertinência da tripartição apresentada por burgos só se justifica a partir da verificação inicial da textualidade que vai ou não evidenciar as formulações modeladoras que se apresentam na Poética burgosiana. Gostaríamos de assinalar que a determinação das sintaxes parte de uma tentativa de captar a imagem que diferentemente da metáfora, corresponde a um movimento e momento de criação, onde a analogia fica postergada à visão reacionária da imagem. A imagem, como nos diz Burgos ⁽²⁷⁾, retomando Jung, é uma realidade diferente, realidade interna e não se restringe a uma representação da realidade exterior. A imagem não é uma figura de retórica. Ela é visão, como a julga Rimbaud. Segundo Jung, como diz Burgos, ela é uma expressão concentrada da situação psíquica global ⁽²⁸⁾.

Tentaremos agora mostrar alguns exemplos de convergência sintática na ficção contemporânea, partindo do princípio de que a gênese sintática da conquista não existe isoladamente mas em convergência com outras sintaxes.

1º Exemplo de convergência das sintaxes da conquista e recusa em *Água Viva* de Clarice Lispector.

“Preste atenção e é um favor: estou convidando você para mudar-se para reino novo”.
(p. 58)

“Renuncio a ter um significado, então o doce e doloroso quebranto me toma. Formas redondas e redondas se entrecruzam no ar. Faz calor de verão. Navego na minha galera que arrosta os ventos de um verão enfeitado. Folhas esmagadas me lembram o chão da infância”..
(p. 26)

“Sou um ser concomitante: reúno em mim o tempo passado, o presente e o futuro, o tempo que lateja no tique-taque dos relógios”.
(p. 22)

“O que escrevo é um ‘isto’. Não vai parar: continua”.
(p. 97)

27. Ibidem, p.76

28. Ibidem, p.77

“Se eu ouço é porque existo antes da formação do tempo”.
(p. 38)

“É de uma pureza tal esse contato com o invisível núcleo da realidade”.
(p. 22)

Seria interessante articularmos estas passagens acima, que indiciam a sintaxe da recusa, com as seguintes, que evidenciam a sintaxe da conquista:

“Quero a profunda desordem orgânica que no entanto dá a pressentir uma ordem subjacente”.
(p. 27)

“Vou te falando e me arriscando à desconexão: sou subterraneamente inatingível pelo meu conhecimento”.
(p. 28)

Processo interessante de convergência e alteração sintática se observam em *A Festa*, onde o texto exhibe o *Antes da Festa* e o *Depois da Festa*, mas elide a *Festa*, o intervalo temporal entre o passado e o futuro. Além do mais o *Antes da Festa* e o *Depois da Festa* são refúgios ou recusas do presente real, cruel e a omissão do capítulo a *Festa*, título do livro, símbolo e recusa da repressão política, se materializa nessa omissão, imagem da violência, hipocrisia, mentira existentes no tempo presente que não é aceito como tal. Porque há a violência, a sintaxe da conquista através do regime antitético materializado no tecido literário, através da quebra da linearidade, da subversão da sintaxe da astúcia, da pertinência da progressão linear, podemos ler as imagens da conquista em convergência com as imagens do refúgio. Em *A Festa*, assim como em *Caso Morel* e *Zero*, os schèmes de expansão, multiplicação, rapto, substituição e usurpação podem ser percebidos de forma bem explícita através da presença de polidiscursividade mais presente em *Zero*, no entanto, evidenciada em *A Festa*, *Caso Morel*, *A Rainha dos Cárceres da Grécia*, *Água Viva* onde a apresentação de modelos de discurso além do discurso ficcional, se mostra de forma mais reduzida. A expansão se materializa, nesses textos, através da presença

maciça de estruturas discursivas que se expandem e se multiplicam, através do rapto dessas mesmas estruturas que deveriam estar no seu contexto discursivo. Só como exemplo, em *A Festa*, embora se mantenha a sintaxe da astúcia, o texto intitulado *Documentário*, é todo ele formado de rapto de recortes de jornal, textos de Sociologia, música do cancionário popular. Desta forma o rapto implica nestes textos a substituição do ficcional, pelo jornalístico, musical, religioso, jurídico, etc. A intertextualidade flagrante, nestes textos, evidencia, na pós-modernidade, a tentativa de superar o tempo, de condensá-lo e no caso dos textos supra-mencionados o tempo deixa de ser o percurso linear tão característico dos textos narrativos convencionais. Não se trata de elidir este tempo linear, mas de usá-lo em convergência com a sua coagulação ou condensação, o que pode ser verificado nas justaposições freqüentes de estruturas discursivas, temas, significantes, que simplesmente se aglomeram, sem materializarem a linearidade lógica que justifica a disposição progressiva dessas mesmas estruturas, temas e significantes.

Vamos através do texto *Com Os Meus Olhos de Cão* de H. Hilst mostrar dois exemplos que, a nosso ver, remetem, também, à convergência das sintaxes: a da conquista e a do refúgio.

“Engolia o corpo de Deus a cada mês, não como quem engole ervilhas ou roscas ou sabres, engolia o corpo de Deus, como quem sabe que engole o Mais, o Todo, o Incomensurável, por não acreditar na finitude me perdia no absoluto infinito”.
(*A obscena senhora D*, p. 62).

Em um outro conto de Hilda Hilst - em *Tu Não Te Moves de Ti* (p. 135), encontramos o seguinte exemplo:

“Em todos há uns ares de pequeno disfarce, alisam simultâneos o dorso do cão, será porque a pergunta traz no corpo, mergulhadas, as palavras Tempo e Duração? Eternidade e seu corpo de pedra e dentro desse corpo o tempo procraz, insolência soterrada na carne, ai Rute, se o tempo no teu rosto te cobrisse de rugas, se tivesse a dura e adocicada comunhão com as coisas, talvez sim tu serias mais bela porque o rosto adquire refulgência se dor e maravilha e matéria de tudo o que te rodeia te penetra, ...”.

NOTAS SOBRE A INTERJEIÇÃO

Luiz Antônio Marcuschi

1. Introdução

A interjeição é o único fenômeno lingüístico **exclusivo** da língua falada¹. Assim, mesmo quando ocorre na escrita, geralmente em contexto de diálogo, representa uma situação de fala. Não obstante essa peculiaridade, ou talvez por isso, a interjeição tem recebido pouca atenção por parte dos gramáticos e dos lingüistas. Para os gramáticos a interjeição é desinteressante porque não obedece a algum preceito normativo; para os lingüistas, ela é de pouca importância porque não se situa na estrutura sintática. Motivado por essa dupla desconfiança, o presente trabalho busca observar a interjeição em seu contexto específico, ou seja, na prática discursiva.

A primeira constatação a fazer é a falta de consenso entre os diversos autores quanto ao que possa ser tomado como interjeição. Em certos casos, há fenômenos que foram tratados como interjeição (cf. Ehlich, 1986:31-35; James, 1972 e 1973), que são tidos por outros autores como marcadores conversacionais ou até mesmo como hesitação. Além disso, a interjeição foi vista pelos gramáticos apenas como um recurso para expressar a emotividade e não mais do que isso. A seguir será feito um levantamento de algumas dessas posições com a apresentação de uma alternativa teórica.²

¹ Fenômenos tais como os **Marcadores conversacionais**, **Repetições**, **Truncamentos** e **Hesitações**. Entre outros, são *característicos* da fala, mas não exclusivos, isto é, a escrita tem marcadores, repetições, etc. típicos que não ocorrem na fala. É neste sentido que a interjeição é vista aqui como típica e exclusiva da fala, não havendo interjeições que são usadas só na escrita.

² Os materiais utilizados nesta análise foram extraídos de dois corpora diversos. Um deles é o conhecido **corpus do Projeto NURC** (aqui foram usados os de **Recife** e **São Paulo**). O outro provém dos dados coletados pelos bolsistas do **Projeto sobre Hesitação** em andamento no **LALIN-PE (Laboratório de Linguística)** da UFPE, desenvolvido pela equipe coordenada por Judith Hoffnagel, tendo como membros Marília Viana e L.A. Marcuschi, com financiamento do CNPq. Estes dados pertencem ao **corpus** designado **Conesp (conversações espontâneas)**. Assim, a seguir, cito duas fontes: (a) **NURC** e (b) **CONESP**. Maiores detalhes sobre esses dados podem ser vistos em Marcuschi (em preparação).

2. O Ponto de vista das gramáticas

É, em geral, sucinto e pouco esclarecedor o tratamento dado à interjeição pelas gramáticas. O mais comum é uma descrição com um elenco de exemplos classificados pela função discursiva agrupada dentro da linha da "emocionalidade".

Veja-se, por exemplo, o que lhe destina a **Nova Gramática do Português Contemporâneo**, de Cunha e Cintra (1985:77). Após introduzirem as classes de palavras, subdivididas em "morfemas lexicais" (substantivos, adjetivos, verbos e advérbios de modo) e os "morfemas gramaticais" (artigos, pronomes, numerais, preposições, conjunções, outros advérbios), os autores acrescentam uma frase final dizendo: "A interjeição, vocábulo-frase, fica excluída de qualquer das classificações." Mais adiante, os autores dedicam um capítulo inteiro (cap. 17) de uma única página (p.577) à interjeição definindo-a como "uma espécie de grito com que traduzimos de modo vivo nossas emoções". Quanto ao valor da interjeição, é informado que ele "depende fundamentalmente do contexto e da entoação". Com esta assertiva os autores colocam, implicitamente, a interjeição no contexto de fala. A classificação das interjeições, tal como sugerida, segue uma simples relação empírica de dados, ou seja:

Tipos	Exemplos
de alegria	<i>ah! oh! oba! opa!</i>
de animação	<i>avante! coragem! eia! vamos!</i>
de aplauso	<i>bis! bem! bravo! viva!</i>
de desejo	<i>oh! oxalá!</i>
de dor	<i>ai! ui!</i>
de espanto	<i>ah! chi! ih! oh! ué! puxa!</i>
de impaciência	<i>hum! hem!</i>
de invocação	<i>alô! ô! ó! olá! psiu! psit!</i>
de silêncio	<i>psiu! silêncio!</i>
de suspensão	<i>alto! basta!</i>
de terror	<i>ui! uh!</i>

Além dessas ainda são apontadas as "**locuções interjeitivas**", tais como "ai de mim!" "ora, bolas!" "raios te partam!" "valha-me Deus!". Isto é tudo o que a gramática mais conceituada de língua portuguesa de que dispomos na atualidade nos ensina a respeito da interjeição.

Melhor sorte e mais espaço mereceu o tema na **A Comprehensive Grammar of the English Language**, de Quirk, Greenbaum, Leech e Svartvik (1985). Num primeiro momento (p.67), os autores distribuem as classes de palavras (classes fechadas e classes abertas), acrescentando uma "*marginal and anomalous class of interjections*" (grifo meu). Na verdade, tudo indica que a interjeição não se situa em classe alguma e a rigor não pertence ao sistema lingüístico. Mais adiante (p. 74), quando os autores analisam as propriedades de cada classe, retornam ao tema observando que "as interjeições costumam ser consideradas uma classe fechada com base no fato de que as que são totalmente institucionalizadas formam um número pequeno". Contudo, em oposição às demais palavras das classes fechadas, tal como as preposições e as conjunções, as interjeições são "*gramaticalmente periféricas no sentido de que não entram em construções com outras classes de palavras e são apenas frouxamente conectadas às frases com as quais elas parecem estar ortográfica ou fonologicamente associadas.*" (grifo meu). Parece que os autores oscilam entre considerar ou não as interjeições como uma classe de palavras. Na p. 441, eles situam as interjeições nitidamente numa classe de palavras fechada tal como as conjunções e as preposições.

A expressão usada acima, "ortográfica e fonologicamente associadas", sugere que as interjeições não sejam parte integrante do sistema lingüístico. Isto vem de fato afirmado explicitamente pelos autores quando propõem tomar as interjeições como "**periféricas ao sistema lingüístico como tal pelo fato de frequentemente envolverem o uso de sons que de outro modo não ocorrem nas palavras inglesas**" (grifo meu). Há, pois, duas razões para excluí-las da análise lingüística: (a) não se integram à sintaxe das frases e (b) não são palavras da língua. Em nota sobre a questão, os autores (p.74) lembram que as interjeições "formam uma classe relativamente aberta porque elas podem ser criadas

livremente por onomatopéias". Isto refletiria uma "liberdade inestruturada" para um "uso expressivo de vocalizações na conversação". Com isto a interjeição recebe seu lugar específico na conversação e tanto é tida como classe aberta como fechada.

Aprofundando a questão, podemos observar, nos mesmos autores (p.88), o espaço discursivo em que a interjeição é situada. Este lugar é a pragmática da comunicação. Definindo a pragmática como "um estudo da linguagem com as funções comunicativas", os autores frisam que os atos diretivos e as exclamações evidenciam uma certa "divisão de trabalho entre a gramática e a pragmática" de maneira que "quanto mais o contexto contribui para a força comunicativa de um enunciado, menor a necessidade de o enunciado ser gramaticalmente explícito". Os atos diretivos e as exclamações estariam, neste caso, no final da escala pragmática, o que torna a gramática "ociosa". Em nota final os autores retomam a interjeição para afirmar que no caso das "meras interjeições" "a contribuição da gramática para o processo comunicativo atinge o seu mínimo". Na verdade, as interjeições são reduzidas a "quasi linguistic noises", não obstante sua relativa frequência na conversação.

A última observação dos autores encontra-se à p. 853, quando dizem que "as interjeições são palavras puramente emotivas que não entram nas relações sintáticas" e algumas delas apresentam traços fonológicos que as situam à margem do sistema lingüístico. Estas posições parecem refletir o consenso dos gramáticos a respeito da interjeição e por esse caminho nada haveria de relevante sobre a questão. Seria ocioso continuar com a análise das posições das gramáticas a esse respeito.

Apenas a título de contraposição ao afirmado acima e para mostrar uma visão oposta a essa, lembro aqui a posição de Ehlich (1986:31) ao tratar do "hm":

"O tratamento lingüístico das interjeições exige uma análise formal e funcional combinada. Deveria ser realizada em expressões individuais. A fim de não fazer da interpretação tradicional ligada à emoção um ponto de partida prejudicial, trato aqui uma interjeição que por longo tempo sequer foi reconhecida como tal: hm."

De fato, parece que o ponto de partida é ver a interjeição como a expressão gráfica da expressão emotiva. O critério foi a função emocional. Ehlich propõe uma mudança nessa perspectiva de

abordagem. É o que se tentará aqui.

A Gramática de referência da língua alemã **DUDEN** (vol. 4:1973) também situa a interjeição como uma classe de palavras (p. 62). Observa (p.339) que as interjeições são, segundo a forma, uma classe não unívoca de palavras, mas são invariáveis e em oposição às demais palavras não são membros da frase nem atributos das frases em que se situam, permanecendo sintaticamente isoladas.

A Gramática **DUDEN** (p.339) afirma que "as interjeições são palavras da conversação" (**Wörter des Gesprächs**) particularmente apreciadas na linguagem afetiva, na gíria e na linguagem infantil, nas fábulas, nas canções populares e nos "comics". Com base nisto ela se afigura um fenômeno da fala informal, sendo que no caso da literatura ela só aparece em contextos que lembram a fala. De um modo geral, a Gramática **DUDEN** também apresenta a interjeição como adequada a expressar os mais diversos tipos de emoções. Acrescenta, porém, alguns casos mais, como chamadas do tipo "oi" ou "ei" e imitações de sons, sendo que neste caso teríamos as interjeições onomatopaicas como: "pum", "psiu".

A gramática **DUDEN** faz uma longa análise da interjeição sob o ponto de vista de sua inserção sintática no contexto lingüístico (p.342-345), observando que:

1) sintaticamente, as interjeições podem aparecer **isoladas** de qualquer contexto lingüístico mais amplo, como no caso de: "*Ai meu Deus!*"; "*Ai!*"

2) podem aparecer **relacionadas** a um enunciado, se ele for exclamativo, imperativo ou indagativo: "*Ah! quem me dera estar lá hoje*"; "*Ei! Saia daí!*"; "*Oi! vai hoje?*"

3) em determinadas condições as interjeições podem ser membros de uma frase como elemento **mencionado**: "*O primeiro 'uau' vai receber um prêmio*" ou no caso de **citações** como em: "*Nossa! disse ele ao ver a confusão*"

4) há casos em que as interjeições fazem parte de uma locução fixa como em: "*dizer aiai*"; "*fazer miau*" e outras desse tipo.

A rigor, a gramática **DUDEN** é uma das poucas que trata a interjeição em seu contexto específico (formal e funcional), sem pretender analisá-la do ponto de vista das demais classes de palavras.

Como resultado dessa breve incursão, restam quatro questões às quais me dedicarei a seguir:

1. a interjeição forma ou não uma classe de palavras?
2. qual o status sintático da interjeição?
3. qual o papel da interjeição no contexto discursivo?
4. qual a relação da interjeição com outros fenômenos da fala, tais como os Marcadores Conversacionais e as Hesitações?

Inicialmente, serão tratados os três primeiros itens, sendo que a quarta questão só será vista em conjunto com a análise dos dados.

3. Aspectos teóricos: por uma conceituação da interjeição

a) Se as interjeições formam uma classe de palavras:

Um texto bastante ilustrativo a respeito do conjunto de problemas que poderiam interessar ao lingüista no caso da interjeição é o de Trabant (1983) situado no contexto de um livro editado por Weydt (1983) sobre as **partículas da interação**. O texto de Trabant responde à questão: "*as interjeições fazem parte da língua?*". É precisamente a resposta de Trabant (1983:75) que pretendo adotar aqui como ponto de partida: as interjeições são um fenômeno lingüístico universal, seja do ponto de vista de sua materialidade, seja do ponto de vista de sua funcionalidade comunicativa (não do ponto de vista semântico ou informacional e sim do ponto de vista ilocutório). Além disso, a interjeição é um signo lingüístico "arbitrário" que se torna convencional mediante seu uso intencional. Não é uma simples imitação onomatopaica da natureza nem um amontoado de sons. Do ponto de vista fonológico situa-se no contexto da língua de que faz parte, de tal modo que os fonemas de que se constituem as interjeições são em geral os mais comuns daquela língua particular. Contudo, as interjeições prototípicas, tais como "ah!", "oh!", "ih!", "pô! etc. não obedecem ao princípio da dupla articulação e só se articulam fonologicamente, mas não morfologicamente e sintaticamente, já que neste caso são holofrásticas e permanecem isoladas do ponto de vista morfossintático.

Em suma, respondendo à primeira das indagações feitas acima, diria que se por um lado a interjeição parece formar uma classe de palavras, por outro, serve-se de elementos lingüísticos pré-existentes e pertencentes a outras classes de palavras. Assim, parece correto admitir que a interjeição, tal como os marcadores conversacionais e as hesitações, não formam classes de palavras e sim classes de funções discursivas bastante características. Certamente, a questão relativa a serem ou não uma classe de palavras é uma das menos relevantes no tratamento das interjeições, pois essa visão situaria a interjeição no mesmo plano que os demais itens lexicais, quando suas características não residem na sua classe gramatical e sim na sua função discursiva.

b) se as interjeições têm um status sintático

Os gramáticos e os lingüistas observam que as interjeições sempre vêm isoladas em relação ao contexto sintático em que ocorrem. No geral, formam uma espécie de estrutura holofrástica independente. Talvez por isso não ocorrem em qualquer ponto da estrutura oracional e isto as faz diferentes dos demais fenômenos lingüísticos. Diria que as interjeições não formam sempre holofrases e muitas vezes são um elemento de puro efeito discursivo sem um status sintático definido. Por isso, não se pode falar de um modo categórico em relação ao status sintático das interjeições. Vejamos este caso extraído de uma **Conesp**:

(1) *Ah! mas perai ... então ela vai falar*

Nada impede que se comece com "mas perai ... então ela vai falar", pois é comum que na fala se inicie um turno com o marcador "mas". Portanto, mesmo neste caso, o **Ah!** seguido de uma conjunção não se integra no seu contexto sintático. Também não se pode tomar aquele **ah!** como se fosse uma frase.

O mesmo se dá no caso de inserção em final de oração como neste exemplo de uma **Conesp**:

(2) *bom mesmo que Br. não possa ... a gente ensaia sem Br. pô!*

A ausência daquele **pô!** não causaria dificuldade alguma. Parece que esse **pô!** tem um papel muito semelhante ao dos marcadores nessa posição, tal como o **viu?**, **certo?**, **entendeu?**

Mais complexo é o caso em que as interjeições são objeto de referência de um enunciado, como em (3) abaixo, extraída de outra **Conesp**. Ali temos uma espécie de integração da interjeição no contexto sintático:

- (3) *ai pronto! ... eu disse "Deus me livre"... hoje:: ((risos))
Everaldo é doido Everaldo me bota em TANTA fria que
eu fico assim... eu disse "mais meu Deus do céu"... ai
quando eu vou reclamar ele:: acha ruim*

"Deus me livre" e "mais meu Deus do céu" são duas locuções interjeitivas citadas ou referidas e têm o status de complemento do verbo dizer.

Por outro lado, parece que as interjeições, quando operam em suas funções específicas, não aparecem em qualquer ponto da estrutura, como observou James (1972, 1973). Seria pouco provável que alguém dissesse:

- (4) * *esqueci puxa! de novo meu guarda-chuva no ônibus*

No entanto, encontramos, alguns casos muito interessantes nas **Conesp** analisadas, tais como:

- (5) *tu pega ôche! pega um Rio Branco num sei o quê joga
com o Náutico o Sporto o Santa Cruz aqui dali goleada
/.../*

- (6) *e o pior é é é é:: ... você tá em casa... assim porra!
doido pra tocá num sei o quê... neguinho telefona prá
você /.../*

Aí temos dois casos diversos. Em (5) a interjeição naquele ponto intermediário (não-canônico) levou a uma retomada da estrutura com a repetição do verbo. Já em (6) se dá uma inserção da interjeição num ponto que a maioria dos autores não julga possível. Para efeitos deste estudo, vou admitir que o lugar canônico da interjeição é o início e o final de orações ou estruturas sintáticas. Embora não excluído, seu aparecimento em outros pontos é raro ou problemático. Também vou admitir que a interjeição vem sempre isolada em termos estruturais, mesmo quando citada ou em início de citações. Por fim, ela não apresenta a forma ou estrutura de frase mas sim a **função ilocucional de uma frase**.

c) se as interjeições têm funções discursivas típicas

Parece (cf. Trabant, 1983:71) que a interjeição teria apenas um valor pragmático (com fortes características discursivas) e não realizaria uma dimensão semântica. Para Searle (1965) expressões como "urra", "au!", teriam apenas um conteúdo ilocutório e não um conteúdo proposicional. Isto quer dizer que as interjeições não teriam mais do que um valor pragmático. Segundo observa Trabant (1983:71), também Trubetzkoy teria defendido esta posição.

A proposta de Trabant (1983:72) é tratar a interjeição como um **esquema textual ilocutório**, o que leva a tomá-la como uma macro-unidade em si mesma. Esta visão reforçaria as observações sintáticas acima e justificaria porque ela não aparece em qualquer ponto aleatório da estrutura lingüística. Por outro lado, a maioria dos autores concordam num ponto: as interjeições nem sempre constituem unidades lexicais pré-existentes na língua. Vejam-se expressões como:

- *pfui, pô, ôba, êpa, ih, óh, chí, áh, ô, pá, bá, pí, buh, eita* e outras deste tipo.

Isto seria um tema de interesse aos lexicógrafos, já que se trata de um fenômeno muito particular e presente em todas as línguas com as mesmas características. São sons adequados para expressar intenções de forma imediata, criando assim a tipicidade funcional do fenômeno.

Discursivamente, a interjeição situa-se sempre em contextos de maior vivacidade e reproduz momentos em que uma posição pessoal é tomada ou manifestada. Vincula-se aos gêneros textuais mais espontâneos de modo mais saliente e em geral tem mais a ver com o envolvimento do que com a informação. Portanto, as interjeições são fenômenos essencialmente discursivos e nesta perspectiva acham-se perfeitamente integradas na estrutura ilocucional do texto. Veja-se esta sequência de uma **Conesp**:

(7) *M1- oxem! a menina já sabe fazê molho?*

M4 - Ô! ... ela sabe fazê tudo

M7 - áh! essas é::: que num sabe menina

Eram sete mulheres falando mais ou menos ao mesmo tempo e acaloradamente. Nesse ponto comentavam sobre as virtudes de

uma empregada doméstica. Os turnos, todos curtos, são iniciados com uma interjeição que revela a posição pessoal da falante e enquadra a interpretação que deve ser dada à observação. Veja-se agora este caso de interesse sob o ponto de vista discursivo, ao mostrar de forma muito viva como as interjeições têm um papel decisivo na montagem do clima, seja ele de tensão ou hilário.

- (8) *M4óia! Everaldo ... éh :: como é ... quando foi ... sexta - feira ...
o:: homem vei virado nas caneca ... porque ... Everaldo chegou lá disse
"olhe vá diga a se/ a :: Ernesto que pague minha bebida
porque se ele num paGAR ... aí sábado eu venho aqui e levo né ... minha
mercadoria" ... aí a mulher inventou mil e uma coisa aí quando o homem
chegou lá disse ... "ele foi virado nas caneca eu sou/ eu ói! ele é muito
calmo ...
e eu sou Plor ainda aí que deu/as coisa num vai prestar não "
eu disse assim ... "ói! eu num tô acreditano não que Everaldo fez isso
não" ...
aí ele disse "apois! foi minha esposa" disse "apois! eu num num acredito
[não"*
- M2 [eu tinha dito "apois! é mentira dela" ...*
- M4 eu num quis dizer assim né o homem já[tava ...*
- M1 [eu/ oxem! dizia "é mentira sua
mulher é uma mentirosa e olhe se ela num faz nisso"*
- M4 ei::ta! ((riso)) [perai::! ...*
- M7 [eita perai danada! [()*
- M5 [()*
- M1 é que é pra ele sai [()*
- M3 [e olhe se ela num põe uma peruca de touro ((ri))
no senhor
((risos)) e assim ói! uma peruca de tou:: ro*

Neste segmento as interjeições revelam sobretudo uma postura pessoal e os traços de decisão dos interlocutores quanto às suas intenções. Não é uma simples questão de emotividade como frisam os gramáticos.

4. Análise e Discussão dos Dados

4.1. Identificação do Fenômeno

Em trabalho sobre a sintaxe e semântica das interjeições, James (1972) situa nessa classe certas expressões que outros colocam nitidamente entre os Marcadores Conversacionais, tal como "well" e "say" que correspondem ao nosso "bem". Por outro lado, a mesma autora trata como interjeição fenômenos que outros trataram como hesitação. Na verdade, temos que identificar, dentro do corpus, o que contará como interjeição, distinguindo-a desses outros dois fenômenos.

Tomemos, para início de análise, o exemplos abaixo (NURC-SP-Inq. 234) e vejamos como identificar os fenômenos ali presentes:

(8) *Inf. Roda Viva você assistiu? . . . palavras escritos falados e distribuídos ((ri)) de todo jeito ((risos)) mas foi bom também viu? sei lá eu acho que o teatro está..está tão não sei eu vou de vez em quando eu vou mas....não vou muito a cinema prefiro o teatro*

Certamente, todos concordamos que viu? é um marcador conversacional em final de unidade. Mas a expressão grifada sei lá poderia ser tida como uma interjeição? Aliás, essa expressão vem quase sempre em posição final e ali é indiscutivelmente um marcador conversacional, mas quando vem em posição inicial, parece ter as características funcionais da interjeição. A própria entoação é mais marcada e em tom levemente mais alto. Tomemos este outro caso em que as posições se invertem (NURC-SP-Inq.234):

(9) *filme assim de de amor filme... que me prenda a atenção eu tenho ido pouco ao cinema porque éh:: sei lá eu:: o pessoal que vai "ah!" diz que tal filme não é bom eu prefiro ficar em casa e não ir a cinema mas tenho assistido filme bons... olha eu estive:: o mês passado em Poços de Caldas estava passando um filme que eu achei lindo aqui em São Paulo A Filha de (Ryan)*

Aqui temos a sequência *éh:: sei lá eu::* em que possivelmente se dá o seguinte:

- (a) *éh::* (hesitação em corte de unidade)
- (b) *sei lá* (marcador conversacional em final de unidade)
- (c) *eu::* (hesitação em início de unidade)

Parece muito difícil querer tomar esse *sei lá* como interjeição. Ali cabiam outras expressões, tal como *sabe?* ou então até mesmo uma pausa silenciosa. Um critério bastante claro (mas não categórico) que permite uma decisão geralmente clara quanto a não tomar uma expressão como interjeição é a marca prosódica em tom indagativo que nunca é usada em interjeições. Isso porque a interjeição não se volta para o ouvinte e sim para o falante ou, no máximo, para o conteúdo de sua proposição.

4.2. Estrutura e posição

Com base nas observações de James (1972 e 1973), bem como de Trabant (1983) e Ehlich (1986), entre outros, podemos dizer que a interjeição não se situa no interior da estrutura dos sintagmas, mas forma uma espécie de oração isolada. Esta foi uma das conclusões básicas já defendidas acima. Portanto, do **ponto de vista da posição** da interjeição na estrutura sintática, notamos que ela vem no **início** de um sitagma ou oração e raramente no interior, sendo que às vezes ocorre no final. A hesitação, por sua vez, é um fenômeno cuja posição canônica se dá no interior do sintagma em formação. Já os marcadores conversacionais aparecem no início, no final e por vezes no meio. Um diagrama poderia aqui mostrar isso:

fenômeno \ posição	posição		
	inicial	medial	final
interjeição	xxx		
hesitação		xxx	
marcador c.	xxx		xxx

Alguns exemplos ajudam a compreender o fenômeno:

- (10) Interjeição: *Ô meu Deus! ele na crise-inda vai comprá bicicleta...*
 (11) Hesitação: *deve ser como na televisão eles preparam o o o::...
 o a peça... e:: devem dividir*
 (12) Marcador: *bom é bom você não falar/ a gente falar pouco porque
 a sua mulher tá aí
 junto vou lá chamar ela viu?*

Estas são as posições ditas canônicas e mais comuns desses fenômenos. A **interjeição encabeça** uma estrutura sintática com a qual não mantém relação. A **hesitação rompe** uma estrutura sintática. O **marcador emoldura** a construção sintática, mas não se insere nela.

A tabela a seguir dá uma noção bastante clara da posição da interjeição nos dados trabalhados.

textos posição	conesp		nunc	
	quant.	%	quant.	%
início	56	70	26	84
meio	4	5	3	10
final	7	9	2	6
isolada	13	16	-	-
totais	80	100	31	100

Algumas observações são aqui imprescindíveis para entender esses dados. No caso das **Conesp**, foram analisados 4 diálogos num total de 60 minutos e eles apresentaram 80 ocorrências (sendo que cerca de 20 ocorrências duvidosas foram deixadas de lado). Quanto aos materiais do **NURC**, foram vistos 3 diálogos e uma aula, num total de 190 minutos tendo apresentado apenas 31 interjeições, mas muitos problemas, já que casos como o **sei lá**, **certo!** e outros desse tipo não foram contabilizados neste levantamento. Isso comprova que a interjeição ocorre com mais frequência em textos espontâneos e é bem menos comum em textos

formais do tipo aula e conferência ou em textos em que a atenção se volta mais para o conteúdo que para a interação e o envolvimento.

Também convém lembrar que os dados contabilizados em início de unidade contém os inícios de citações de fala, tais como:

(13) *um dos médicos ficou com uma dor não sei do quê... de estômago e tal... falou "ah! vamos chamar os pajés né?"*

Estes casos chegaram a um total de 20 nas **Conesp** e 8 no **NURC**. Além disso, é interessante que nas **Conesp** aparecem 13 casos de interjeições isoladas, tal como no exemplo a seguir e no **NURC** nenhuma interjeição isolada foi encontrada.

(14) *Br - quando eu cheguei lá que eu olhei só tinha FRANgo*

Nd - eita!

Br - só tinha frango... os cara sabe Bl tudo se beijando assim ((risadas enquanto simula os beijos)) sabe? num papo

Bl - ei:ta!

O certo é que com um percentual entre 70 e 80% na posição inicial, a interjeição tem neste ponto sua posição canônica.

Quanto à forma estrutural das interjeições é interessante observar que é muito comum ela vir acompanhada do nome do interlocutor, tal como em:

(15) *Ô Pê! ela passa do outro lado ou bem na tua calçada?*

Também vem, tal como observado, em início de citações ou então isolada. Algumas das formas que apareceram foram:

- **pô!, porra!, o quê!, ué!, ah!, tá doida!, ôxe!, oxente!, ai meu Deus!,**

ai meu doutor!, vem cá!, ô!, óia!, peraí!, eita!, depois!, pronto!,rapaz!

e várias outras nessa linha. A maior variedade ocorreu nos textos das **Conesp**.

4.3. Ponto de vista interacional:

Sob este aspecto a interjeição situa-se, diferentemente das hesitações, sempre em inícios (ou às vezes em finais) de unidades por razões comunicativas. Sua vinculação frequente com o nome do interlocutor é um aspecto que mostra essa atenção para a explicitação do envolvimento e da intenção. Também o fato de boa parte das citações de fala virem encabeçadas por uma interjeição é um indício de seu alto valor comunicativo.

Discursivamente, as interjeições são importantes por criarem um clima de maior naturalidade e espontaneidade. Tanto assim que as interjeições decrescem na proporção direta do aumento da formalidade. Observe-se que na Literatura romanesca em geral os escritores introduzem mais interjeições em momentos aos quais desejam emprestar um alto índice de naturalidade.

As hesitações, por sua vez, não têm um trabalho interacional, nem uma decisão intencional e sim servem sobretudo ao **processamento lingüístico**. Elas se voltam preferencialmente para as atividades de formulação do falante. As interjeições, ao contrário, são **intencionais**, não se situam na esfera do processamento e sim da interação e do envolvimento (talvez mais um autoenvolvimento) e voltam-se especialmente para a expressão das intenções do falante. Já os marcadores conversacionais, por seu caráter de envolvimento interpessoal mais acentuado, voltam-se preponderantemente para as **relações interpessoais** e são mais ricos em funções e posições, relacionando-se tanto aos falantes como aos ouvintes e ao próprio conteúdo. Os marcadores têm uma presença muito alta e funções bem mais variadas que as interjeições e as hesitações.

Fontes de Referências

- CUNHA, Celso & Luis F. Lindley CINTRA. 1985. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- DUDEN. *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim, Dudenverlag, 1973, 3ª ed.
- EHLICH, Konrad. 1986. *Interjektionen*. Tübingen, Max Niemeyer.
- JAMES, Deborah. 1972. Some Aspects of the Syntax and Semantics of Interjections. *Papers from the Eighth Regional Meeting* - Chicago Linguistic Society. 1972: 162-172.
- JAMES, Deborah. 1973. Another Look at, say, Some Grammatical Constraints, on oh, Interjections and Hesitations. *Papers from the Ninth Regional Meeting*-Chicago Linguistic Society. 1973: 242-251.
- KOCH, Peter/Wulf ÖSTERREICHER. 1990. *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen, Max Niemeyer.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. (em preparação). *Tipos, Posições e Funções das Hesitações*. Projeto em andamento, financiado pelo CNPq. Recife, UFPE.
- (Desenvolvido no contexto do Projeto *Gramática do Português Falado* sob a coordenação de Ataliba de Castilho, com financiamento da FAPESP.
- QUIRK, Randolph, Sidney GREENBAUM, Geoffrey LEECH e Jan SVARTVIK. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London, Longman.
- SEARLE, John. 1965. What is a speech act? In: *Philosophy in America*. ed. por M BLACK. Oxford, pp. 221-239.
- TRABANT, Jürgen. 1983. Gehören die Interjektionen zur Sprache? In: H. WEYDT (Hg.). *Partikeln und Interaktion*. Tübingen, Max Niemeyer, 1983, pp. 69-81.