

Angela Baalbaki
Luiza Helena Oliveira da Silva
Mercedes Marcilese
Raquel Fonseca
Silmara Dela Silva

Volume | 1

Linguística III





Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

Linguística III

Volume 1

Angela Baalbaki

Luiza Helena Oliveira
da Silva

Mercedes Marcilese

Raquel Fonseca

Silmara Dela Silva



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

**SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

**UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL**

Ministério da
Educação

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

Apoio:

 **FAPERJ**
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Rua da Ajuda, 5 – Centro – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20040-000

Tel.: (21) 2333-1112 Fax: (21) 2333-1116

Presidente

Carlos Eduardo Bielschowsky

Vice-presidente

Masako Oya Masuda

Coordenação do Curso de Letras

UFF - Livia Reis

Material Didático

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Angela Baalbaki

Luiza Helena Oliveira da Silva

Mercedes Marcilese

Raquel Fonseca

Silmara Dela Silva

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

SUPERVISÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Flávia Busnardo

DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL E REVISÃO

Marcelo Bastos Matos

Paulo Alves

AValiação DO MATERIAL DIDÁTICO

Thaís de Siervi

Departamento de Produção

EDITOR

Fábio Rapello Alencar

COORDENAÇÃO DE REVISÃO

Cristina Freixinho

REVISÃO TIPOGRÁFICA

Beatriz Fontes

Carolina Godoi

Cristina Freixinho

Elaine Bayma

Patrícia Sotello

Thelenayce Ribeiro

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Bianca Giacomelli

DIRETOR DE ARTE

Alexandre d'Oliveira

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Alexandre d'Oliveira

Sanny Reis

ILUSTRAÇÃO

Jefferson Caçador

CAPA

Jefferson Caçador

PRODUÇÃO GRÁFICA

Verônica Paranhos

Copyright © 2013, Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, mecânico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Fundação.

L755

Linguística III. v. 1 / Angela Baalbaki...[et al.] -
Rio de Janeiro : Fundação CECIERJ, 2014.
316 p. ; 19 X 26,5 cm.

ISBN: 978-85-7648-916-0

1. Linguística. 2. Semiótica. I. Baalbaki, Angela.
II. Silva, Luiza Helena Oliveira da. III. Marcilese,
Mercedes. IV. Fonseca, Raquel. V. Silva, Silmara Dela.
VI. Título.

CDD: 410

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador
Sérgio Cabral Filho

Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia

Universidades Consorciadas

CEFET/RJ - CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO
TECNOLÓGICA CELSO SUCKOW DA FONSECA
Diretor-geral: Carlos Henrique Figueiredo Alves

IFF - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE
Reitor: Luiz Augusto Caldas Pereira

UFENF - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO
Reitor: Silvério de Paiva Freitas

UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO
Reitor: Ricardo Vieira Alves de Castro

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Reitor: Roberto de Souza Salles

UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO
Reitor: Carlos Levi

UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO
Reitora: Ana Maria Dantas Soares

UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO
Reitor: Luiz Pedro San Gil Jutuca

SUMÁRIO

Aula 1 – Forma e função nos estudos da linguagem: a Linguística na década de 1960 e a "guinada pragmática" _____	7
<i>Mercedes Marcilese</i> <i>Silmara Dela Silva</i>	
Aula 2 – Bakhtin e a interação verbal _____	37
<i>Angela Baalbaki</i> <i>Silmara Dela Silva</i>	
Aula 3 – Dialogismo e gêneros do discurso _____	63
<i>Angela Baalbaki</i> <i>Silmara Dela Silva</i>	
Aula 4 – Mas o objeto da Linguística não era a linguagem? O texto e a linguística textual _____	97
<i>Mercedes Marcilese</i> <i>Silmara Dela Silva</i>	
Aula 5 – A aranha tece sua teia e nós tecemos a nossa: compreensão, produção e ensino de textos _____	129
<i>Mercedes Marcilese</i> <i>Silmara Dela Silva</i>	
Aula 6 – Eu falo, você fala, a gente conversa: a Linguística e o estudo do texto oral _____	161
<i>Mercedes Marcilese</i> <i>Silmara Dela Silva</i>	
Aula 7 – Conversando (e escrevendo) a gente se entende: oralidade, escrita e ensino de língua materna _____	187
<i>Mercedes Marcilese</i> <i>Silmara Dela Silva</i>	
Aula 8 – Semiótica ou semióticas? De uma teoria geral do signo a um método de análise dos discursos _____	219
<i>Mercedes Marcilese</i> <i>Silmara Dela Silva</i>	
Aula 9 – Desvendando a construção do sentido: a semiótica discursiva ____	249
<i>Mercedes Marcilese</i> <i>Raquel Fonseca</i> <i>Silmara Dela Silva</i>	
Aula 10 – Nas trilhas do sentido: avançando pelo nível fundamental do percurso gerativo _____	279
<i>Luiza Helena Oliveira da Silva</i> <i>Mercedes Marcilese</i> <i>Silmara Dela Silva</i>	
Referências _____	307

Forma e função nos estudos da linguagem: a Linguística na década de 1960 e a "guinada pragmática"

*Mercedes Marcilese
Silmara Dela Silva*

AULA

1

Metas da aula

Apresentar um panorama dos principais desenvolvimentos no campo da Linguística na década de 1960 e discutir as diferenças centrais entre os enfoques formalista e funcionalista para o estudo da linguagem.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. resumir os pontos centrais das teorias linguísticas estudadas até o momento nas Linguísticas I e II;
2. reconhecer as principais mudanças registradas nos estudos linguísticos, a partir da segunda metade do século XX, identificando as principais diferenças entre os enfoques formalista e funcionalista, nos estudos da linguagem.

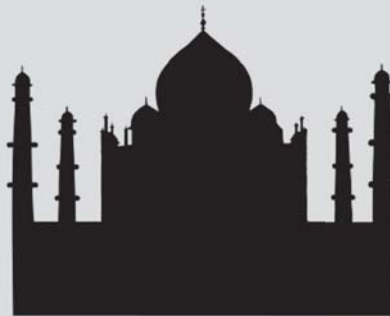
INTRODUÇÃO

Existe uma antiga parábola indiana bastante conhecida – da qual talvez você já tenha ouvido falar – chamada *Os cegos e o elefante*. Essa fábula tem ganhado versões associadas às diversas tradições religiosas da Índia e, ainda, em forma de poema, criada pelo escritor norte-americano John Godfrey Saxe no século XIX.



Neste site, você encontra um simpático vídeo, adaptado para o português, que traz uma releitura do poema de John Godfrey Saxe: <http://www.youtube.com/watch?v=fpCyDKUStj4>.

A Índia é reconhecida pela sua diversidade linguística e religiosa. No total, são mais de 400 línguas e dialetos e, dentre eles, 23 línguas são consideradas oficiais no país. No que diz respeito à religião, as quatro tradições principais são: o hinduísmo, o jainismo, o budismo e o sikhismo, das quais derivam outras várias tradições a elas relacionadas. Na aula de hoje, além dos conteúdos específicos, vamos aprender algumas coisas relacionadas a esse país culturalmente riquíssimo e cuja história – como você logo logo vai saber – tem muito a ver com a história dos estudos da linguagem.



Fonte: <http://openclipart.org/detail/162967/taj-mahal-by-amanagraphics>

A história conta que, numa cidade da Índia, viviam vários sábios cegos. Eles eram ótimos conselheiros, e as pessoas consultavam-nos, procurando resolver os mais variados problemas. Embora fossem amigos, havia uma certa rivalidade entre eles e, às vezes, as discussões acabavam na questão de quem era, dentre todos, o mais sábio. Um dia, um dos sábios cegos ficou tão aborrecido

por essa competição constante que resolveu se afastar do grupo e ir morar sozinho na montanha.

No dia seguinte, um homem chegou à cidade, trazendo um enorme elefante. Os cegos nunca tinham tocado num animal como aquele e foram logo conhecê-lo. O primeiro sábio tocou a barriga do animal e afirmou: – *É um ser gigantesco e fortíssimo, estou tocando seus músculos e eles não se movem de jeito nenhum.* – Nada disso – disse o segundo sábio, que estava tocando as presas do animal –, *é um bicho pontiagudo, se parece com uma lança, com algum tipo de arma mortal...* Logo o terceiro sábio, que tocava a tromba, discordou: – *Estão totalmente enganados, este animal é como uma serpente, mas não tem dentes na boca. É uma cobra mansa.* O quarto sábio, que mexia nas orelhas do elefante, gritou: – *Vocês três se enganam re-don-da-men-te! Esse bicho aqui não se parece com nenhum outro conhecido. Ele me lembra um leque imenso ou uma enorme cortina...* O quinto sábio, que tocava a cauda do animal, discordou dos amigos: – *Não é nada de tudo isso que vocês estão falando! Esse bicho se parece com uma rocha muito grande, com uma corda presa no corpo... posso até me pendurar nele.*

A discussão continuou aos gritos até que o sábio cego que morava na montanha chegou acompanhado por uma criança. Ele ouviu atentamente a discussão e pediu para o menino desenhar o elefante no chão. Depois, tocou suavemente nos contornos do desenho e logo percebeu que todos os sábios estavam certos e enganados ao mesmo tempo. Então, o sábio disse: – *É dessa forma que os homens se comportam ao tentar alcançar a verdade. Pegam só uma parte e acreditam que é o todo!*



Figura 1.1: Os cegos e o elefante.

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Blind_men_and_elephant3.jpg?uselang=es

Provavelmente, enquanto lia o texto, você já deve ter relacionado a história dos cegos e o elefante a várias situações diferentes. Essa fábula tem sido utilizada como metáfora do debate entre diferentes perspectivas filosóficas e religiosas, por exemplo. Aqui nós vamos utilizá-la para refletir sobre um outro “bicho” igualmente difícil de definir: a linguagem.

Nas disciplinas Linguística I e II, você já estudou algumas das principais propostas teóricas que procuram dar conta do fenômeno linguístico. Você deve ter reparado que a linguagem é complexa e que, ao menos de um modo parcial, todas as perspectivas estudadas até agora dão conta de alguns dos seus aspectos essenciais.

Contudo, assim como acontecia com os cegos da história, nenhuma perspectiva parece conseguir “enxergar” o animal de um modo completo. Isso não é bem um problema ou uma “briga” sem solução — como poderia ser no caso dos sábios cegos e o elefante —, mas o resultado de uma escolha consciente por parte dos pesquisadores. Quando o assunto é estudo da linguagem, cada proposta teórica decide qual aspecto será tomado como central e quais serão considerados periféricos ou não tão relevantes. Nesse sentido, as palavras de Saussure continuam vigentes até hoje: *bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto* (SAUSSURE, 2005, p. 15).

Nesta primeira aula de Linguística III, vamos falar justamente sobre esses diferentes pontos de vista e de como eles “criam” objetos de estudo aparentemente diversos. Para isso, começamos com um pouco de história até chegar aos estudos linguísticos, na década de 1960. Em seguida, vamos recuperar vários dos conceitos e das noções que você já estudou nas Linguísticas I e II, mas desta vez eles serão apresentados a partir de uma discussão que, assim como o elefante da história dos cegos, tem gerado bastante “confusão” no âmbito da Linguística: o debate entre *formalistas* e *funcionalistas*. Vamos lá?

A EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO LINGÜÍSTICO: ESTRUTURALISMO E GERATIVISMO

Embora a reflexão sobre a linguagem seja, segundo Ducrot e Todorov (1972), contemporânea à história da humanidade, a Linguística, tal como a conhecemos hoje em dia, foi bastante influenciada pelas ideias de Ferdinand de Saussure.

A primeira gramática da qual temos registro é a gramática do sânscrito de Panini, que data do século IV a.C. O sânscrito é uma das 23 línguas oficiais da Índia, com uso litúrgico no hinduísmo, budismo e jainismo, e é de origem indo-europeia – assim como o latim e o grego –, o que significa que pertence ao mesmo tronco linguístico de grande parte dos idiomas falados na Europa.

Por sinal, você sabia que Ferdinand de Saussure era um especialista em sânscrito e que fez sua tese de doutorado sobre um aspecto dessa língua?



Figura 1.2: Selo indiano em homenagem a Panini.

Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Panini,_the_great_Sanskrit_gram-marian..jpg

Sem entrarmos numa discussão sobre os seus precursores mais diretos, é comum ouvirmos que a linguística estrutural nasceu em 1916, com a publicação do *Curso de Linguística Geral*, de Saussure.

Embora o estruturalismo nas Ciências Sociais e Humanas envolva um fenômeno muito diversificado, que abrange campos tão diversos, quanto Antropologia, Etnografia, Teoria Literária, Psicologia e **EPISTEMOLOGIA**, existe certo consenso no fato de o modelo da linguística moderna constituir a sua base unificadora e no reconhecimento de Saussure como fundador (DOSSE, 1991; PIMENTA BUENO, 2004; LYONS, 1981). Mas, afinal, qual foi a grande inovação que derivou na revolução promovida por Saussure?

EPISTEMOLOGIA

Termo de origem grega: ἐπιστήμη (*episteme*) que significa "conhecimento", "ciência", e λόγος (*logos*) que, neste caso, pode ser traduzido como "estudo de". A epistemologia também é chamada de teoria do conhecimento e é um ramo da filosofia que trata da natureza, das origens e da validade do conhecimento.

Revolução

De acordo com Thomas Kuhn, em *A estrutura das revoluções científicas* (1962), uma revolução seria marcada pela alteração radical de um *paradigma científico*. Paradigma significa, literalmente, modelo, ou seja, constitui a representação de um padrão a ser seguido. Um *paradigma científico* pode ser definido como uma referência inicial que serve como modelo para estudos e pesquisas. Kuhn considera que a *ciência normal* – isto é, um período durante o qual se desenvolve uma atividade científica, baseada num determinado paradigma – caracteriza-se por um certo consenso no que diz respeito a pressupostos epistemológicos e/ou teóricos, ao tipo de problemas tidos como relevantes, às hipóteses de trabalho que orientam programas de pesquisa e ao tipo de metodologia utilizada etc. Para Kuhn, a ciência desenvolve-se segundo determinadas fases: estabelecimento de um paradigma, ciência normal, crise, ciência extraordinária, revolução científica e estabelecimento de um novo *paradigma*. É comum o uso do termo paradigma para fazer referência a diferentes vertentes das Ciências Humanas e Sociais, tais como a Linguística estruturalista, a Psicologia comportamentalista, a Psicologia da Gestalt etc.

Como você estudou na Linguística I, o *Curso* reúne as ideias apresentadas por Saussure no contexto das disciplinas ministradas por ele na Universidade de Genebra, entre 1907 e 1911. A compilação das aulas do mestre foi levada a cabo por seus discípulos Charles Bally e Albert Séchéhay. Ainda que hoje ninguém se atreva a questionar a importância do impacto que o *Curso* teve no campo dos estudos da linguagem, não há unanimidade absoluta sobre qual o ponto verdadeiramente “revolucionário” da proposta saussuriana. Vamos então recuperar as principais noções apresentadas no *Curso* para tentarmos estabelecer qual foi a sua contribuição crucial.

Em uma de suas ideias-chave, Saussure concebe a língua como uma organização que denomina sob o termo de *sistema*. Foi Roman Jakobson – de quem, com certeza, você também já ouviu falar – quem empregou pela primeira vez o termo *estruturalismo*, utilizando o conceito de *estrutura* para se referir a essa organização. Na perspectiva de Saussure, os elementos linguísticos não teriam nenhuma realidade independente da sua relação com o sistema como um todo. Podemos dizer que, com sua demonstração da arbitrariedade do signo linguístico e com a concepção de que a *língua é um sistema de valores* constituído por diferenças puras, Saussure funda uma nova disciplina, autônoma em relação às outras Ciências Humanas. Essas seriam, portanto, suas principais contribuições.

No *Curso*, são estabelecidas duas distinções fundamentais que, em conjunto, significaram uma ruptura completa com a tradição neogramática anterior, isto é, com a linguística histórico-comparada. A primeira é a distinção entre análise descritiva (*sincrônica*) e histórica (*diacrônica*). A segunda diz respeito ao que Saussure denomina respectivamente *langue* e *parole* (em português, língua e fala). Enquanto os neogramáticos (*Junggrammatiker*) desenvolvem um estudo da linguagem, baseado no historicismo e fortemente influenciado pelas ciências naturais, Saussure traz uma proposta que privilegia a perspectiva sincrônica.

No final do século XIX, os neogramáticos (do alemão *Junggrammatiker*) promoveram uma renovação da Gramática Comparada. As principais teses defendidas por esse grupo foram as seguintes:

- a linguística histórica deve ser explicativa, ou seja, deve focar na causa dos processos de mudança;
- essa explicação deve ser de tipo positivo, isto é, deve ser baseada em causas verificáveis. Por exemplo, a atividade dos sujeitos falantes, que transformam a língua no uso;
- o estudo das causas deve levar em consideração períodos de tempo limitado. É privilegiado o estudo das mudanças passo a passo, em lugar do estudo de línguas muito distantes entre si;
- uma das causas da mudança é de natureza articulatória e relaciona-se com as chamadas *leis fonéticas*, isto é, tem uma explicação de natureza fisiológica. As leis fonéticas atuam de forma cega, sem que o falante tenha controle sobre elas;
- outra das causas da mudança é de natureza psicológica: por exemplo, tendência à analogia (associação de ideias – semelhanças no som e no sentido).

Com base na distinção em relação ao estudo sincrônico e no estabelecimento do eixo da simultaneidade, Saussure constrói a sua definição de língua como sistema. O método sincrônico constitui o novo “ponto de vista” a partir do qual Saussure cria seu objeto: a *langue* (em português, *língua*). A abordagem saussuriana implica ainda uma outra inflexão: o fechamento da língua sobre si mesma. O signo linguístico saussuriano não é um nome associado a uma coisa, mas um conceito – *significado* – vinculado arbitrariamente a uma imagem acústica – o *significante*. Assim, a unidade de análise definida por Saussure exclui o referente e opõe-se ao símbolo. A língua fica definida como um sistema que só conhece a sua própria ordem, como uma *forma* e não uma *substância* (SAUSSURE, 1916). A proposta de Saussure caracteriza-se por defender um estudo *imane*nte da língua; em outras palavras, a língua deve ser estudada em si mesma e por si mesma.

Sintetizando o que foi apresentado até aqui, podemos dizer que os princípios centrais do estruturalismo europeu, que inclui as escolas de Genebra, Praga, Londres e Copenhague, podem ser resumidos em duas noções básicas: *estrutura e autonomia* (BORGES NETO, 2004).

Na época em que o *Curso* começa a ser divulgado, nos Estados Unidos, Leonard Bloomfield propõe de forma independente uma teoria geral da linguagem, desenvolvida e sistematizada sob o nome de *Distribucionalismo*. A linguística bloomfieldiana – representante central do chamado estruturalismo norte-americano – tem seu ponto de partida na Psicologia behaviorista, segundo a qual todo comportamento humano pode ser explicado segundo o esquema estímulo-resposta. Essa tese recebe o nome de *Mecanicismo* e opõe-se à perspectiva denominada *mentalista*, da qual Saussure faz parte.

A proposta de Bloomfield, assim como o behaviorismo de um modo geral, pode ser definida ainda como empirista. O empirismo defende a visão de que todo o conhecimento dos fatos vêm da experiência. Segundo essa ideia, ao nascer, a mente é uma *tábula rasa*. Nossos sentidos não só fornecem evidências para justificar nossas crenças como são a fonte inicial de conceitos que constituirão tais pensamentos.

O *Behaviorismo* ou *Comportamentalismo* (do inglês *behavior*, que significa "comportamento") foi o paradigma dominante na Psicologia norte-americana, durante a primeira metade do século XX. De acordo com essa perspectiva, os processos mentais não constituem um bom objeto de estudo para a psicologia, já que não são diretamente acessíveis para o pesquisador. Por esse motivo, o estudo da mente será substituído pelo estudo do *comportamento*. Assim, todo aprendizado – inclusive o aprendizado de uma língua – será caracterizado pelos behavioristas em termos do esquema Estímulo-Reforço-Resposta. Como você já deve ter estudado na Linguística II, a proposta behaviorista começa a perder forças rapidamente a partir das críticas feitas por Noam Chomsky, em sua resenha do livro *Verbal Behavior*, de Skinner, em 1959.



Fonte: <http://openclipart.org>

Na perspectiva de Bloomfield, a linguagem é definida como um conjunto de hábitos verbais e, conforme os postulados behavioristas, o estudo da língua deve ser feito a partir de elementos empiricamente observáveis. Um ato de fala constitui um enunciado (*utterance*) e a totalidade dos enunciados que podem ser feitos numa comunidade linguística, conforme a língua dessa comunidade (BLOOMFIELD. In: DASCAL, 1978, p. 47).

Assim, o linguista deve reunir um conjunto com a maior variedade possível de enunciados, emitidos por falantes de uma dada língua; esse conjunto forma o *corpus*, matéria de análise do pesquisador. A tese principal desta perspectiva era que a língua possuía uma estrutura, entendida como um conjunto de níveis estruturais (fonológico, morfológico e sintático). A tarefa do linguista consistiria em descrever essa estrutura, mediante procedimentos de descoberta, rejeitando tudo o que não fosse diretamente observável.

A análise distribucional proposta por Bloomfield e seus seguidores consiste num estudo de *corpora* que tenta encontrar e descrever as regularidades de um modo sistemático e organizado. Essa análise é feita sem levar em conta nem a função nem o significado; a base para a busca das regularidades é o contexto linear (*environment*) de ocorrência dos elementos, ou seja, a posição dos elementos no sintagma. A análise distribucional abrange todos os níveis, desde a fonologia até a sintaxe (com a análise em constituintes imediatos). Nesta perspectiva, as únicas generalizações possíveis sobre a língua são as alcançadas mediante **INDUÇÃO** (BLOOMFIELD, 1933, p. 20).

É importante lembrar que a teorização de Bloomfield, especialmente as ideias apresentadas em seu livro *Language* (1933), desempenharam para a linguística norte-americana um papel tão importante quanto o *Curso* no contexto europeu.

Você deve estar se perguntando: no fim das contas, o que há de comum entre os estruturalismos europeu e norte-americano? Ou melhor: o que nos permite falar de um *paradigma estruturalista* em linguística? Antes de oferecer uma possível resposta para essas questões, faremos brevemente referência a um outro momento chave na evolução do pensamento linguístico no século XX: o surgimento da Teoria Gerativa.

Como você já sabe, o Gerativismo surgiu no fim da década de 1950 como uma rejeição explícita à linguística bloomfieldiana e, mais

INDUÇÃO

O método indutivo é aquele que parte de casos particulares para chegar a conclusões generalizadas.

especificamente, como uma crítica direta aos postulados behavioristas. A Linguística Gerativa parte do pressuposto de uma faculdade inata da linguagem formulada em termos de uma *Gramática Universal*. Quando comparada às ideias de Bloomfield, esta nova proposta implica uma mudança da língua-E (língua externa) para a língua-I (língua interna). Em outras palavras, uma passagem do estudo da língua como um objeto exteriorizado para o estudo do conhecimento da língua – as chamadas *intuições* do falante –, internamente representado na mente/cérebro (CHOMSKY, 1986, p. 43).

No Gerativismo, o objeto de investigação deixa de ser o comportamento linguístico e os produtos deste comportamento para passar a ser os estados da mente/cérebro que fazem parte de tal comportamento: a *competência linguística* (definida por contraste com o *desempenho*). Chomsky critica o ponto de vista empiricista e mecanicista, e adota uma interpretação racionalista, mentalista do estudo da linguagem. Para os racionalistas, a experiência não é a fonte de todo o conhecimento, mas a mente já vem equipada com um conjunto de ideias, noções ou conceitos inatos. Esta perspectiva envolve uma mudança metodológica forte: o gerativismo privilegia o **MÉTODO DEDUTIVO** e postula o **FALSIFICACIONISMO POPPERIANO** como condição na formalização das suas hipóteses, e a *adequação explicativa* como nível de avaliação que a teoria deve atingir.

MÉTODO DEDUTIVO

É a modalidade de raciocínio lógico que faz uso da dedução para obter uma conclusão a respeito de uma ou mais premissas. Normalmente constrata com o método indutivo. Raciocínios dedutivos se caracterizam por apresentar conclusões que devem, necessariamente, ser verdadeiras, caso todas as premissas sejam verdadeiras. Exemplo: (i) Todo vertebrado possui vértebras. (ii) Todos os mamíferos são vertebrados. (iii) Logo, todos os mamíferos têm vértebras.

FALSIFICACIONISMO

Também denominado *falseabilidade*, *falsificabilidade* ou *refutabilidade* é um conceito importante na epistemologia e foi proposto pelo filósofo Karl Popper como solução para o chamado *problema da indução*. Para que uma afirmação ou uma teoria possa ser refutável, deve ser possível fazer uma observação ou uma experiência física que tente mostrar que essa asserção é falsa. Por exemplo, a afirmação "todos os cisnes são brancos" pode ser falseada pela observação de um cisne preto.



Fonte: <http://openclipart.org/detail/25504/architetto----cigni-bianchi-e-neri-by-anonymous-25504>

Em suma, a Teoria Gerativa parece trazer uma nova abordagem sobre um novo objeto. Você pode ter reparado, contudo, que existem algumas zonas de contato entre os pensamentos de Saussure e de Chomsky. Autores como Borges Neto (2004), Pimenta Bueno (2004) e Dosse (1991) pensam da mesma forma. A pergunta que podemos fazer é se esses pontos são suficientes para considerar o gerativismo como um desenvolvimento particular dentro do estruturalismo. De fato, muitas vezes Chomsky é apresentado como um completo antiestruturalista. É geralmente aceito que a revolução impulsionada com *Syntactic Structures* (*Estruturas Sintáticas* – Chomsky, 1957) e, especialmente a partir de *Aspects of the Theory of Syntax* (*Aspectos da Teoria da Sintaxe*, 1965) constitui uma resposta ao estruturalismo norte-americano; mas, por outra parte, Chomsky é, ele mesmo, herdeiro de parte da tradição norte-americana via seu mestre Zellig Harris.

Zellig Harris foi um linguista americano que se dedicou aos estudos distribucionalistas, característicos do estruturalismo americano. Na Universidade de Pensilvânia, fundou o primeiro departamento de Linguística dos Estados Unidos em 1946 e foi orientador de Chomsky. Harris é muito conhecido, entretanto, por seu artigo com o título *Discourse Analysis*, publicado em 1952, na revista *Language* (Linguagem). O título do artigo, traduzido por “Análise do Discurso” e/ou “Análise de Discurso” será utilizado para designar um novo campo de estudos, a Análise de Discurso, que irá se desenvolver na década de 1960-1970, na França (e que estudaremos nesta disciplina), como explica a linguista Francine Mazière (2007).

Voltemos agora à questão que ficou em aberto: o que é mesmo o Estruturalismo linguístico? Segundo Mattoso Câmara (MATTOSO CÂMARA JR. In: FOUCAULT, 1968), podemos considerar que o Estruturalismo em Linguística constitui um ponto de vista epistemológico, definido fundamentalmente por um objetivo comum: consolidar a Linguística como uma ciência autônoma. O surgimento do Gerativismo, por sua vez, pode ser considerado como um outro estágio, uma nova etapa na evolução do pensamento linguístico, uma verdadeira revolução que marca uma ruptura com os desenvolvimentos anteriores de forma análoga ao que aconteceu com a proposta do próprio Saussure, em sua época.

Até agora fizemos um percurso por algumas das principais teorias linguísticas que você já conhecia: o Estruturalismo (nas suas vertentes europeia e norte-americana) e o Gerativismo. Vamos tentar agora extrair aqueles pontos que são chave para compreender melhor cada perspectiva. Para isso, sugerimos que você faça a atividade a seguir.

ATIVIDADES



Atendem ao Objetivo 1

Sintetizando os pontos principais

1. Identifique quais são as principais diferenças entre o estruturalismo Saussuriano e a proposta de Bloomfield.

2. Avalie em que medida podemos falar de uma perspectiva "estruturalista" na linguística.

3. Estabeleça qual seria a principal mudança introduzida pelo Gerativismo com relação à teoria estruturalista de Bloomfield.

RESPOSTA COMENTADA

1. Como vimos, o objeto de estudo da linguística para cada um desses pesquisadores é radicalmente oposto. A língua para Saussure é uma entidade mental, psíquica e coletiva, social (é a mesma para todos os falantes de uma comunidade linguística). A linguagem, para Bloomfield, é um conjunto de comportamentos verbais, isto é, um

objeto empiricamente observável. É, mais ainda, o corpora (conjunto de enunciados), base da análise distribucional, formado por enunciados concretos, ou seja, são parte da fala, o lado individual e físico da linguagem, segundo Saussure. Em síntese, ambas as perspectivas são opostas na medida em que Saussure tem uma visão mentalista (o objeto da Linguística é para ele uma entidade mental, forma, e não substância) enquanto que Bloomfield defende uma postura empirista e mecanicista (o objeto da Linguística é empiricamente observável, o resultado de um comportamento).

2. Apesar das importantes diferenças apontadas na questão anterior, as propostas de Saussure e Bloomfield compartilham dois pressupostos fundamentais: (i) a linguagem humana é concebida como um sistema, uma estrutura; (ii) a linguagem humana deve ser estudada de forma autônoma, independentemente de fatores a ela relacionados (tais como questões históricas, filosóficas, sociais ou culturais, por exemplo). Ambos os autores tinham ainda um interesse comum: consolidar a Linguística como uma ciência independente no conjunto das Ciências Humanas. Nesse sentido, é válido falar de uma perspectiva estruturalista na Linguística que reúne perspectivas como as de Ferdinand de Saussure e Leonard Bloomfield.

3. A principal mudança que pode ser apontada é que o Gerativismo defende uma perspectiva racionalista e mentalista, contraposta à visão mecanicista e empirista de Bloomfield. Enquanto o foco dos estruturalistas norte-americanos estava no comportamento (no caso, verbal; o conjunto de enunciados coletados pelo linguista para formar o corpora), Chomsky propõe um deslocamento do objeto de estudos, passando do comportamento (língua externa) para a mente (língua interna). A linguagem tem, na perspectiva gerativista, uma natureza cognitiva, ou seja, é um tipo específico de conhecimento a ser adquirido, mas essa aquisição depende de uma disposição que é inata, parte da dotação genética da nossa espécie. Essa ideia é contrária à metáfora da tábula rasa, utilizada pelos behavioristas para descrever a mente da criança ao nascer.

Até aqui, você já deve ter recuperado boa parte dos seus conhecimentos prévios relativos a duas das principais correntes de pensamento na Linguística: o Estruturalismo e o Gerativismo. A seguir, vamos falar de algumas mudanças importantes acontecidas a partir da década de 1960 e que contribuíram na construção de um novo cenário para os estudos sobre a linguagem.

A LINGUÍSTICA NOS ANOS 1960: A "GUINADA PRAGMÁTICA"

Na segunda metade do século XX, os aportes independentes de vários pesquisadores vão derivar no que é comumente conhecido como a *guinada pragmática* dos estudos da linguagem. Vamos observar que, aos poucos, o foco na estrutura abstrata da língua (como no caso da *língua*, para Saussure, e da *competência*, para Chomsky) começa a perder seu papel quase hegemônico na Linguística, ao mesmo tempo em que outros fenômenos subjacentes relacionados à linguagem começam a ganhar um espaço de destaque em seus estudos.

Você se lembra do princípio de autonomia que caracterizava o pensamento estruturalista (e que também é defendido no Gerativismo)? Bem, esse pressuposto vai ser revisado; isso porque muitos linguistas vão começar a se preocupar com questões vinculadas ao uso que os falantes fazem da língua. Ao narrar brevemente a história da Linguística no século XX, Weedwood (2002) recorre à metáfora da orquestra e dos músicos, utilizada por Saussure para explicar sua opção pelo objeto língua e a sua oposição em relação à fala, para especificar a mudança no olhar para a linguagem na chamada "guinada pragmática". A autora afirma:

Para retomar a metáfora saussuriana, em vez de se preocupar em conhecer a partitura seguida por diferentes músicos na execução de uma mesma peça musical, o linguista quer conhecer precisamente em que e por que houve diferenças na execução, de que forma elas se manifestaram e que efeito tiveram sobre o público ouvinte (WEEDWOOD, 2002, p. 144).

Quando vinculamos a noção de *pragmática* à Linguística – ou seja, a ciência que se ocupa do estudo da linguagem natural –, ela pode ser definida como o campo que estuda os fatores que determinam nossas escolhas linguísticas na interação social e os efeitos que essas escolhas podem ter sobre as outras pessoas (WEEDWOOD, 2002).

Em linhas gerais, podemos dizer que a Pragmática se preocupa com a língua em *uso*. Embora, a princípio, cada um de nós possa fazer uso da língua como bem entender, na prática, todo usuário segue – a maioria das vezes sem ter consciência disso – um conjunto complexo de normas sociais que moldam suas interações linguísticas. São fatores de ordem pragmática os que determinam *que* e *como* dizer em cada situação específica. Não falamos da mesma forma com um desconhecido e com um amigo íntimo, com um bebê e com uma pessoa idosa, em um contexto formal e em um contexto informal etc. O interlocutor (conhecido/desconhecido, próximo/distante, pertencente a um nível superior/inferior/igual na hierarquia social, homem/mulher etc.), do mesmo modo, a situação comunicativa e a própria intenção de fala (ou seja, aquilo que pretendemos com nossa fala: perguntar, convencer, solicitar, intimidar, oferecer...) são fatores que influenciam diretamente na construção dos enunciados.

O desenvolvimento da Pragmática como um campo de estudos específico dentro da Linguística se relaciona diretamente às ideias de três filósofos: John L. Austin, John Searle e Herbert Paul Grice. Os dois primeiros ficaram conhecidos por terem desenvolvido a chamada *Teoria dos Atos de Fala*, trabalho esse iniciado por Austin e posteriormente levado adiante por Searle. As principais contribuições de Grice incluem seus estudos sobre o significado dos enunciados – incluindo as noções centrais de *implicatura conversacional*, *pressuposição* e *subentendido* – e a formulação das suas *Máximas Conversacionais* associadas ao chamado *Princípio de Cooperação*, que rege toda interação verbal.

A seguir vamos aprofundar nessas propostas para tentarmos entender sua relevância no desenvolvimento das teorias linguísticas, a partir da década de 1960. Começamos com uma breve descrição da proposta de Austin, em sua *Teoria dos Atos de Fala*.

O filósofo John Austin foi um pioneiro nos estudos pragmáticos – de fato muitas pessoas o consideram o iniciador da pragmática moderna –, cuja teoria foi aperfeiçoada e consolidada pelo seu discípulo John Searle. A ideia central da Teoria dos Atos de Fala proposta por Austin pode ser sintetizada da seguinte forma: a linguagem não somente serve para descrever o mundo, também serve para *fazer coisas*. Mas que coisas são essas? Bom, nós usamos a linguagem para ordenar, julgar, reclamar, lamentar, agradecer, perguntar, pedir desculpas, negar e várias outras coisas mais.

Inicialmente, Austin estabeleceu uma distinção entre dois tipos de enunciados: (1) os assertivos, constatativos ou declarativos, que se caracterizam porque podem ser avaliados como verdadeiros ou falsos; (2) e os performativos, que só podem ser avaliados segundo condições de *felicidade* (mas não de acordo com as condições de verdade).

(1) O chão está molhado (pode ser avaliado como verdadeiro ou falso).

(2) Sim, prometo ser fiel (não pode ser avaliado como verdadeiro ou falso).

Enunciados performativos *fazem* exatamente o que o enunciado diz; no nosso exemplo em (2), *prometer* alguma coisa. Nesses casos, *dizer* é literalmente *fazer*. Temos no português uma longa lista de verbos que funcionam como performativos explícitos, ou seja, nomeiam a ação que se realiza precisamente quando é enunciada e que só se realiza através da palavra. Alguns exemplos: *jurar, declarar, batizar, ordenar, rejeitar, concordar, repudiar* etc. Veja as frases a seguir:

(3) Eu vos declaro marido e mulher.

(4) Eu te batizo Maria Antonieta.

(5) O júri declara o réu inocente.

(6) Sim, aceito.

No caso desses enunciados, como já dissemos, a noção de *condições de verdade* (vinculada à correspondência entre a afirmação de um estado de coisas e um estado de coisas determinado) é substituída pela de *condições de felicidade*. Isso porque a verdade ou falsidade de enunciados como (3-6) simplesmente não pode ser verificada. Os performativos não podem ser nem verdadeiros nem falsos, somente mais ou menos afortunados. Por exemplo, com relação à sentença (5), mesmo que o júri não tenha avaliado bem as provas e o réu seja culpado, o enunciado em (5) não será falso, apenas infeliz. O infortúnio de que estamos falando não provém de uma falta de correspondência entre linguagem e verdade, mas da falta de coincidência entre o que o enunciado diz e o que ele realmente faz. Para que haja de fato um matrimônio, o enunciado (6) deve ser proferido pelos noivos, e não por uma das testemunhas. Em outras palavras, os performativos fazem o que dizem somente se são utilizados pela pessoa certa, no momento certo e com o público certo.



Figura 1.3: Declarar um casal marido e mulher constitui um ato performativo.

Fonte: <http://openclipart.org/detail/23854/wedding-sign-by-anonymous-23854>

Posteriormente, Austin revisou sua proposta e chegou à conclusão de que todas as sentenças – mesmo aquelas que não contêm performativos explícitos – servem para executar atos. Por exemplo, a frase *O chão está molhado* é uma afirmação, embora o verbo *afirmar* não seja utilizado nela. Podemos estabelecer, assim, uma distinção entre *significado* e *força* do enunciado. O primeiro seria o que as palavras *dizem*, o segundo, o que *fazem*. Com base nessa distinção, teríamos três tipos de atos de fala (WILSON. In: MARTELOTTA, 2008):

- ato locutório: é aquele que produz significado. Está centrado no nível fonético, sintático e de referência, corresponde ao conteúdo linguístico;
- ato ilocutório: está associado ao modo de dizer algo e ao modo como esse dizer é recebido em função da força com que é proferido. Corresponde ao ato efetuado ao se dizer algo (afirmar, prometer, oferecer...);
- ato perlocutório: corresponde aos efeitos causados sobre o interlocutor (influenciar, persuadir/convencer, causar constrangimento etc.)

Você já reparou que muitas vezes utilizamos a linguagem de forma *indireta*? Veja os exemplos a seguir:

- (7) Você poderia me passar a salada?
- (8) Está abafado aqui dentro.
- (9) Faça o favor de se retirar da sala.

O enunciado em (7) não é realmente uma pergunta, mas um pedido. A gente sabe disso porque ficaria estranho responder *posso sim*, sem

passar a salada para a pessoa em questão. Já a frase em (8) não é apenas uma declaração, mas, dependendo do contexto, pode ser um pedido para abrir a janela, ligar o ar-condicionado ou coisa semelhante. O exemplo (9) parece mais uma ordem do que propriamente uma solicitação. De acordo com essas ideias, podemos afirmar que todo enunciado é um ato, um ato de fala. O *fazer* pelo *dizer* é tão forte que certos enunciados constituem atos que podem até alterar a situação social das pessoas envolvidas. Veja, por exemplo, o que acontece com o batismo, o casamento ou quando alguém é declarado culpado/inocente de um crime...

Você consegue pensar em outros casos semelhantes? Essas ideias batem de frente com o pressuposto da anterioridade da existência do mundo em relação à linguagem, já que, como vimos nos exemplos anteriores, algumas vezes, a linguagem *cria* novas realidades, alterando assim um estado de coisas no mundo. Wilson (2008) destaca que a teoria de Austin foi central na medida em que abriu espaço para reflexão sobre o papel das convenções e práticas sociais nos atos de fala que não eram, até então, uma preocupação dos estudos linguísticos.

Agora que já conhecemos um pouco da proposta de Austin, vamos refletir também sobre a teoria de Grice. Para Grice, a comunicação é um ato de fé, fé na linguagem, mas, especialmente, em nosso interlocutor. Quer dizer, normalmente, numa situação comunicativa, temos confiança tanto em interlocutores conhecidos ou familiares quanto em desconhecidos e até hostis. Isso porque todos nós sabemos que, em situações normais, qualquer desconhecido prestará atenção se falarmos alguma coisa para ele. Sabemos também – talvez não conscientemente – que qualquer interlocutor (amigo ou inimigo, conhecido ou desconhecido) tentará entender o que pretendemos comunicar (embora o nível de esforço feito possa variar em cada caso específico).

As coisas são desse modo porque, segundo Grice, existe entre os falantes um acordo implícito de colaboração na comunicação. Grice chama esse acordo de *Princípio da Cooperação*. Esse princípio pode ser colocado de uma forma simples da seguinte maneira: faça sua contribuição na conversação relevante, atendendo ao que é solicitado, visando aos propósitos comuns e imediatos (WILSON. In: MARTELOTTA, 2008). Desse princípio mais geral, resultam quatro máximas:

- 1) Máxima de quantidade = seja informativo.
- 2) Máxima de qualidade = seja verdadeiro.

3) Máxima da relação = seja relevante.

4) Máxima do modo = seja claro.

O princípio de cooperação serve para explicar situações como a apresentada em (10) que, de outro modo, estaria violando as máximas de quantidade (coopere de modo a informar aquilo que está sendo requerido) e relação (seja relevante na sua contribuição):

(10)

A: Você vai na festa do Pedro amanhã?

B: Amanhã é o aniversário de casamento dos meus pais. Vão fazer bodas de ouro.

A resposta de B poderia parecer inadequada, mas normalmente somos capazes de fazer um tipo de inferência específica pela qual esse enunciado faz sentido nesse contexto. No exemplo em (10), o falante B não diz que não irá à festa de forma explícita, mas o interlocutor certamente será capaz de compreender que esse enunciado implica que B tem outro compromisso. A compreensão de uma conversa como a apresentada em (10) depende do que Grice chama de *implicaturas*.

Grice distingue dois tipos principais de implicaturas: convencionais e conversacionais. As primeiras formam parte do conteúdo de certas expressões e não requerem um contexto específico; é o caso dos exemplos em (11) e (12). Na sentença em (11), a ideia de esforço ou dificuldade fica implícita na expressão *conseguir* + verbo no infinitivo. Em (12), por sua vez, a conjunção *porém* indica o tipo de relação que está sendo estabelecida entre as duas partes do enunciado.

(11) Ana *conseguiu* passar no exame (implicatura convencional).

(12) Eles são pobres, *porém* honrados (implicatura convencional).

Como toda implicatura, a implicatura convencional é um significado implícito, mas elas se diferenciam das conversacionais no fato de que não requerem nenhum contexto específico para sua interpretação, estão “coladas” às construções linguísticas. Além disso, como são implicaturas – e não implicações lógicas – não exercem nenhuma influência sobre o valor de verdade da sentença em que aparecem. Veja

só: a sentença em (13) tem o mesmo valor de verdade (verdadeiro OU falso) que o enunciado em (11), ou seja, elas significam estritamente o mesmo, mas em (11) há um significado “extra” – algo do tipo *Ana teve que fazer um bom esforço para passar no exame* – mas que não afeta o fato básico de que, no fim das contas, ela passou no exame.

(13) Ana passou no exame.

Já as implicaturas conversacionais dependem de um contexto específico. Veja um exemplo oferecido pelo próprio Grice (1975) e reproduzido em (14), a seguir.

(14) Suponha que A e B estejam conversando sobre um amigo comum, C, que está, atualmente, trabalhando num banco. A pergunta a B como C está se dando em seu emprego, e B responde: *Olha, muito bem, eu acho... ele gosta de seus colegas e ainda não foi preso*. Chegado este ponto, A precisa procurar o que B estava implicando, o que ele estava sugerindo, ou até mesmo o que ele quis dizer ao dizer que C ainda não tinha sido preso. A resposta poderia ser algo do tipo: “C é o tipo de pessoa que tende a sucumbir às tentações provocadas por sua ocupação”; ou “Os colegas de C são, na verdade, pessoas muito desagradáveis e desleais”, e assim por diante. Naturalmente, será desnecessário A fazer qualquer pergunta a B, pois a resposta, no contexto, é antecipadamente clara.

As ideias de Grice chamam a atenção para o fato de que, muitas vezes, a compreensão de um enunciado depende de vários fatores contextuais, dentre os quais a intencionalidade do falante e os conhecimentos prévios dos participantes da situação comunicativa. Outra questão que ganha relevância é o fato de que a comunicação está governada por uma série de princípios ou regras implícitas que organizam a interação verbal.

ATIVIDADES



Atendem ao Objetivo 2

1. Quais diferenças você poderia apontar entre perspectivas pragmáticas de estudos da linguagem, como as de Austin e Grice, e as teorias linguísticas que você já conhece, como o Estruturalismo e o Gerativismo?

2. Com base na proposta de Austin, que classifica os atos de fala em locutórios, ilocutórios e perlocutórios, identifique que tipo(s) de ato(s) é/são realizados em cada uma das frases a seguir.

- (1) Mãos para cima! Isto é um assalto.
- (2) Parabéns para você!
- (3) Você deveria usar sempre roupas claras.

3. Com base na proposta de Grice para os estudos linguísticos, determine qual é o tipo de significado adicional (implicatura convencional ou conversacional) presente em cada uma das sentenças a seguir:

- (1) Luisa é italiana, portanto, é elegante.
- (2) A: Você aceita um sorvete?
B: Estou de dieta.
- (3) A: Você aceita um sorvete?
B: Estou ficando gorda.
- 4) Pedro não é inteligente, mas é muito esforçado.
- 5) Mariana parou de fumar.
- 6) A: O candidato é bom?
B: Ele tem uma ótima caligrafia.
- 7) A: O namorado da Patrícia é lindo?
B: Olha, até que ele não é feio.

RESPOSTA COMENTADA

1. Trabalhos como o de Austin e Grice trazem à tona questões que não foram diretamente abordadas nem pelos estruturalistas nem pelos gerativistas. As próprias noções de comunicação, contexto e significado não são centrais para nenhuma das perspectivas teóricas antes mencionadas. Propostas como as de Austin e Grice implicam um estudo da linguagem não imanentista, na medida em que consideram fatores vinculados à interação que caracterizam todo processo comunicativo. A própria noção de significado passa a não estar associada estritamente à linguagem, mas a ser vista como uma construção através da interação comunicativa. Por último, o uso ganha um papel relevante no estudo da linguagem. Os falantes fazem coisas com a linguagem na medida em que utilizam a linguagem como um meio privilegiado de interação social.

2. As frases em (1) envolvem, como todo enunciado, um ato locutório (que corresponde ao próprio conteúdo linguístico, isto é, ao próprio enunciado). Ainda temos, nesse caso, um ato ilocutório (ordenar, mandar) e um ato perlocutório (assustar, atemorizar).

A frase (2), além de envolver um ato locutório, executa um ato ilocutório (parabenizar).

A frase (3) envolve um ato locutório, um ato ilocutório (sugerir, promover) e um perlocutório (persuadir, convencer). Veja ainda que temos nessa sentença um caso de uma implicatura conversacional (cores claras ficam ótimas em você).

3. As frases 1, 4 e 5 são implicaturas convencionais, nas quais o significado "extra" está vinculado a algum dos elementos da sentença. Os casos em 2, 3 e 6 são implicaturas conversacionais. Veja que, embora 2 e 3 sejam bastante semelhantes, a resposta de B é interpretada como não no primeiro caso e sim no segundo. E a frase em 7? Se consideramos que a expressão "até que não é feio" carrega convencionalmente o significado extra (ele é bonitinho), então se trata de uma implicatura convencional, caso contrário, estamos diante de uma implicatura conversacional.

Os pensamentos de Austin – assim como também os desenvolvimentos posteriores de Searle – e Grice foram duplamente importantes para o desenvolvimento de novas disciplinas dentro da Linguística. Por um lado, os próprios conceitos desenvolvidos por eles (como: ato de fala, implicaturas etc.) são até hoje ferramentas centrais para a análise linguística. Por outro, suas ideias chamaram atenção para o fato de que muitos fenômenos linguísticos não podem ser explicados apenas com base no conteúdo estrito ou “literal” de um enunciado.

De um modo geral, podemos dizer então que essas propostas tiveram um papel de destaque no desenvolvimento de novas áreas de pesquisa linguística, tais como a *Linguística Textual*, a *Análise da Conversação*, a *Sociolinguística Interacional* e a *Análise do Discurso*. Muita informação nova? Não se preocupe: todas essas novas perspectivas serão retomadas e desenvolvidas pouco a pouco, ao longo do curso.

No momento, o que precisamos compreender é que grande parte dos estudos linguísticos que se desenvolvem a partir da década de 1960 trazem para o estudo da linguagem a proposta de olhar para o fenômeno linguístico a partir de seu funcionamento, em oposição aos estudos que predominaram durante a primeira metade do século XX, e que tinham como foco a forma da língua.

Outros autores também fizeram aportes bastante relevantes nesse sentido. É o caso, por exemplo, da *Teoria da Polidez*, de Brown & Levinson (1987), que deriva justamente do Princípio de Cooperação de Grice. Caso você queira saber um pouco mais a respeito, sugerimos a leitura do texto de Wilson (WILSON, V. Motivações pragmáticas. In: MARTELOTTA, M. *Manual de Linguística*. Editora Contexto: São Paulo, 2008), que também oferece uma síntese das ideias de Austin e Grice.

Para finalizar esta nossa primeira aula, vamos retomar algumas das ideias centrais discutidas até o momento, refletindo sobre elas a partir de um debate ainda vigente na Linguística: a disputa entre *formalismo* e *funcionalismo*.

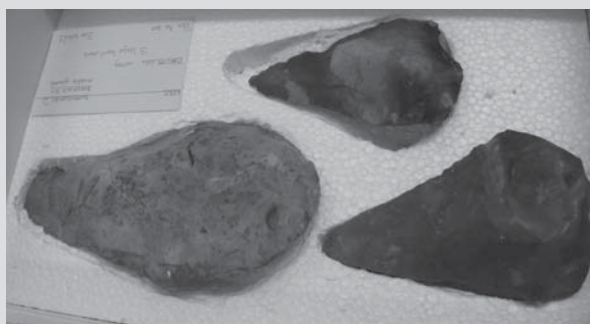
FORMALISMO E FUNCIONALISMO NO PENSAMENTO LINGÜÍSTICO

A disputa entre perspectivas formalistas e funcionalistas nos estudos da linguagem pode ser sintetizada como uma questão centrada na proeminência que os conceitos de *forma* e *função* recebem em cada caso; ou, segundo uma metáfora apontada por Borges Neto (2004), pelo problema de saber qual é a origem da lâmina em forma de cunha do machado.

Segundo Borges Neto (2004), para um funcionalista, a lâmina do machado tem a forma que a caracteriza porque está destinada à tarefa de cortar madeira. Seguindo com essa metáfora, o raciocínio seria o seguinte: um dos nossos ancestrais primatas um dia procurou um objeto que fosse adequado para uma dada tarefa. Achou uma pedra com forma de cunha, concluiu que seria adequada e criou o primeiro machado (sem cabo, como os da imagem a seguir). Aos poucos, esse primeiro machado foi sendo melhorado.

Já um formalista diria que a função da lâmina é determinada pela sua forma. Em outras palavras, é por ter forma de cunha que o machado serve para cortar madeira. Em função dessa forma, a lâmina também serviria para segurar uma porta, evitando que o vento a fizesse bater. Desta vez, o raciocínio seria: um dia, manipulando diversas pedras, o nosso ancestral reparou que aquelas com forma de cunha – que não eram boas para quebrar frutos duros ou moer sementes, por exemplo – poderiam ser úteis para cortar pedaços de madeira.

No primeiro caso, a função veio antes que a forma; no segundo a forma orientou a função.



Johnbod

Figura 1.4: Cunhas de machado da Idade do Bronze.

Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Franks_HouseDSCF7155.jpg.

A forma determina a função ou é a função – o uso – que determina a forma da língua? Qual é a posição adotada por cada perspectiva teórica com relação a esse ponto?

Os desenvolvimentos atuais da linguística funcionalista contam entre seus antecedentes teóricos mais importantes com a Fonologia de Praga, com a proposta das três funções básicas da linguagem realizada por Bühler (representativa ou referencial, de manifestação psíquica e conativa ou apelativa) e a posterior ampliação feita por Roman Jakobson, a qual você já estudou na Linguística I.

As escolas e teorias funcionalistas são várias. Nos EUA, um movimento importante surgiu na Califórnia nos anos 1970, a partir do trabalho desenvolvido por um grupo que inclui Talmi Givón, Charles Li, Sandra Thompson, Wallace Chafe, Paul Hopper, dentre outros. Em Buffalo, criou-se em torno de Van Valin uma outra corrente funcionalista, chamada “Gramática de papel e de referência” (*Role and reference grammar*). Lakoff e Langacker são os centros de uma corrente de orientação funcional-cognitiva formada em Berkeley (GORETTI PEZZATTI, 2004).

Moura Neves (1997) destaca que é possível distinguir entre modelos funcionalistas *conservadores*, *moderados* e *extremados*. O primeiro tipo se define pelo fato de que aponta a inadequação do formalismo ou estruturalismo, mas sem propor uma análise da estrutura (o trabalho de Susumo Kumo se enquadraria, segundo a autora, nessa classificação). O tipo moderado não apenas aponta para essa inadequação, mas vai além e propõe uma análise funcionalista da estrutura (as propostas de Dik, Halliday e Van Valin podem ser considerados exemplos desta perspectiva). Por último, o funcionalismo extremado nega a realidade da estrutura como tal e considera que as regras se baseiam internamente na função, não havendo assim restrições sintáticas (Sandra Thompson e Talmi Givón são considerados como representantes dessa linha).

Diante desse panorama, fica bastante clara a observação de Moura Neves (1997) quando afirma que caracterizar o funcionalismo é uma tarefa difícil, sendo que muitas vezes o rótulo de “funcionalista” está mais ligado aos nomes dos autores das propostas do que às características definidoras da corrente teórica em que se colocam. A autora acrescenta que, provavelmente, existem tantas versões do funcionalismo quantos linguistas que se chamam de funcionalistas – denominação que abrange desde os que simplesmente rejeitam o formalismo até os que criam uma

teoria própria. Nesse sentido, Elizabeth Bates disse – numa afirmação considerada bastante polêmica – que “o funcionalismo é como o Protestantismo: um grupo de seitas antagônicas que concordam somente na rejeição à autoridade do Papa”.

Apesar desse panorama eclético, há uma série de pontos de contato entre os diversos modelos propostos que permitem esboçar uma caracterização. Todo funcionalista assume o postulado da *não autonomia*; isto é, a língua (a gramática) não pode ser descrita como um sistema autônomo, já que deve ser entendida com referência a parâmetros, tais como: cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultura, mudança e variação, aquisição e evolução (GIVÓN, 1995 apud MARTELOTTA & KENEDY, 2003).

O funcionalismo postula que a linguagem humana seja vista basicamente como um instrumento de interação social, utilizado para estabelecer comunicação. Na perspectiva funcionalista, a hipótese fundamental é que o uso da língua, ou seja, a comunicação em situações sociais, origina a forma da língua, com as características que lhe são próprias (VOTRE & NATO, 1989). Essa ideia supõe entender a língua como um objeto maleável, probabilístico e não determinístico. A estrutura (ou *forma* da língua) é, nessa visão, uma variável dependente, resultante de regularidades das situações de fala. A estrutura é, portanto, *derivada*. Daí que os funcionalistas considerem que a estrutura só pode ser explicada levando em conta a comunicação.

Martelotta & Kenedy (2003) consideram que o conjunto de premissas com que Givón (1995 apud MARTELOTTA & KENEDY, 2003) caracteriza a concepção funcionalista da linguagem sintetiza com bastante clareza essa corrente de pensamento:

- A linguagem é uma atividade sociocultural.
- A estrutura serve a funções cognitivas e comunicativas.
- A estrutura é não arbitrária, motivada e icônica.
- Mudança e variação estão sempre presentes.
- O sentido é contextualmente dependente e não atômico.
- As categorias não são discretas.
- A estrutura é maleável e não rígida.
- As gramáticas são emergentes.
- As regras da gramática permitem algumas exceções.

Assim como já foi assinalado com relação ao funcionalismo, Pires de Oliveira (2004) aponta que o metatermo *formal* e seus correlatos ensejam várias linhas de pensamento na Linguística contemporânea. Embora o Estruturalismo também seja considerado como um defensor da *forma* (vale lembrar aqui da famosa afirmação de Saussure segundo a qual “a língua é forma, e não substância”), é com relação à Teoria Gerativa que a disputa formalismo/funcionalismo encontra seu local privilegiado. Nesse sentido, Halliday (apud MOURA NEVES, 1997, p. 39) considera que a tradição *formal* tem como principais representantes os nomes de Bloomfield e Chomsky.

Segundo Borges Neto (2004), a perspectiva formalista pode ser caracterizada pela priorização que dá ao estudo da linguagem humana entendido enquanto uma *linguagem*. Isto é, como um conjunto de formas que se relacionam entre si numa sintaxe, que se vinculam com objetos do mundo numa semântica e que servem para que os falantes expressem significados. No caso da Teoria Gerativa, o objeto de estudo proposto é a competência linguística, ou seja, o conhecimento da língua (as intuições do falante) atingido e internamente representado na mente/cérebro (CHOMSKY, 1986, p. 43). A língua assim definida é um objeto autônomo que preexiste aos dados. Já o desempenho, ou seja, o uso individual do conhecimento linguístico em situações de fala concretas está fora do interesse gerativista, assim como a *parole* ficou fora do interesse de Saussure.

O formalismo priorizaria a análise das formas linguísticas enquanto que o funcionalismo daria prioridade à relação entre essas formas e as funções que desempenham no processo da comunicação (BORGES NETO, 2004). De acordo com Dillinger (1991), enquanto o formalismo se refere ao estudo das formas linguísticas, o funcionalismo se refere ao estudo do significado e do uso das formas linguísticas em atos comunicativos. Em outras palavras, o formalismo vê a língua como um sistema autônomo enquanto o funcionalismo vê a língua como um sistema não autônomo inserido em um contexto de interação social.

Os funcionalistas criticam o formalismo pelo fato de os formalistas estudarem a língua como um objeto descontextualizado, sem levar em consideração os falantes-ouvintes e as circunstâncias nas quais a língua é usada. Para os funcionalistas, a língua não pode ser desvinculada de suas relações com as diversas maneiras de interação social. Já os formalistas

criticam o funcionalismo pelo fato de ele incluir, nos seus estudos, fenômenos psicológicos e sociológicos, o que fere o princípio da autonomia da Linguística em relação às outras ciências. Estudar fenômenos linguísticos dentro do próprio sistema da língua foi a maneira que os formalistas encontraram de dar cientificidade e autonomia à Linguística. Nesse sentido, os fenômenos psicológicos e sociais que estejam relacionados com os fenômenos linguísticos devem ser abordados pela Psicologia e pela Sociologia (AMARAL OLIVEIRA, 2003). Com relação a isso, Kato (1998) destaca que uma das principais distinções que Leech faz entre formalistas e funcionalistas é a de que os primeiros tendem a encarar a linguagem essencialmente como um fenômeno mental e os segundos, como um fenômeno social.

Pires de Oliveira (2004) salienta que, na Linguística atual, a diferença entre os programas teóricos gerativista (identificado como formalista) e funcionalista tem sido tratada como uma questão sem posições intermediárias, apesar de existir alguns intentos de conciliação (temos, por exemplo, os textos de Kato, 1998, e de Amaral Oliveira, 2003). Fica para você o trabalho de refletir sobre quais são as possibilidades de articulação reais que as diferentes propostas oferecem.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

Identifique 3 diferenças que considere cruciais entre as perspectivas funcionalista e formalista nos estudos da linguagem.

RESPOSTA COMENTADA

Em primeiro lugar, podemos mencionar a proeminência que os conceitos de forma e função assumem em cada perspectiva. Ou seja, enquanto as perspectivas formalistas têm como objeto de estudos a forma da língua, as perspectivas funcionalistas se ocupam de suas funções e/ou de seu funcionamento. Uma segunda diferença diz respeito ao fato de que, enquanto os funcionalistas propõem um estudo da linguagem que leve em consideração as relações com as diversas maneiras de interação social, os formalistas excluem os falantes-ouvintes e as circunstâncias nas quais a língua é usada da sua abordagem. Podemos estabelecer uma terceira diferença crucial na medida em que funcionalistas encaram a linguagem como um fenômeno essencialmente social e os formalistas, como um fenômeno mental ou cognitivo.

CONCLUSÃO

A linguagem é um fenômeno bastante complexo e seu estudo tem gerado – até hoje – debates acalorados entre as várias perspectivas teóricas que tentam descrever e explicar suas características e seu funcionamento. Ao longo desta aula abordamos diferentes propostas que defendem pontos de vista diversos e, por vezes, antagônicos. Essas diferenças decorrem, como já foi dito na introdução, das escolhas e interesses dos pesquisadores, já que cada proposta decide quais aspectos são considerados cruciais e quais secundários. Essas diferenças de “foco” têm como resultado a configuração de objetivos de estudo bastante diferentes, mas é importante lembrar que o objeto em si é sempre o mesmo: a linguagem. O que muda são os pontos de vista, as formas de construir ou, nas palavras de Saussure, de *criar* esse objeto.

Apesar das diferenças que, como você já sabe, não são poucas, todas as propostas estudadas até hoje – assim como também as que serão estudadas nas próximas aulas – têm algo em comum: o desejo de desvendar os segredos da linguagem. Lembrando que a nossa espécie deve à posse de línguas naturais (verbais ou de sinais) boa parte das características que a definem como tal, talvez as numerosas tentativas por compreender a linguagem não sejam mais do que a busca por um melhor entendimento da nossa própria *humanidade*.

RESUMO

Nesta aula, revisamos algumas das teorias linguísticas já estudadas nas Linguísticas I e II, como o Estruturalismo em suas vertentes europeia e norte-americana, e o Gerativismo. Além disso, apresentamos um conjunto de ideias que promoveram mudanças centrais na reflexão sobre a linguagem a partir da década de 1960: a chamada "guinada pragmática", com foco nas propostas de Austin e Grice. Ao final, apontamos como essas novas perspectivas e áreas de pesquisa que surgiram organizam os estudos de linguagem em dois grandes paradigmas: o funcionalismo e o formalismo. Nesse sentido, vimos que o tratamento dado às noções de *forma* e *função* pode ser considerado um "divisor de águas" nos estudos linguísticos. Propostas que destacam o *uso* como ponto chave na definição da linguagem são associadas a uma perspectiva funcionalista enquanto que autores e teorias que defendem a autonomia da linguagem (e dessa forma excluem aspectos vinculados ao uso) são tradicionalmente caracterizados como formalistas.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, você vai conhecer as críticas feitas por Bakhtin aos estudos da linguagem ainda na década de 1920 e que são consideradas precursoras dessas novas vertentes da Linguística que se desenvolvem a partir da década de 1960.

Bakhtin e a interação verbal

Angela Baalbaki
Silmara Dela Silva

AULA

2

Metas da aula

Apresentar as críticas de Bakhtin às tradições do pensamento linguístico de sua época e conhecer a sua proposta de estudo da interação verbal.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar as principais características das duas tradições de estudos da linguagem criticadas por Bakhtin, a saber: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato;
2. reconhecer os principais conceitos elaborados por Bakhtin em relação aos estudos linguísticos, com foco em sua proposta de pensar a linguagem na interação verbal.

Pré-requisito

Antes de iniciar esta aula, seria muito proveitosa a leitura do texto "A Linguística no século XX", último capítulo do livro: WEEDWOOD, B. (2002). *História concisa da Linguística*. São Paulo: Parábola Editorial. p. 125-155, com atenção especial ao item 4.7: "Bakhtin e as três concepções de língua".

INTRODUÇÃO

Você deve conhecer ou ao menos já ter ouvido falar sobre a obra *Alice no País das Maravilhas*. É com a leitura de um diálogo retirado desse livro que iniciamos a nossa reflexão de hoje sobre a linguagem. Vamos à leitura?



Figura 2.1: Alice no País das Maravilhas.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Alice_in_Wonderland.jpg

“Em que um corvo é parecido com uma escrivanhinha?

– Bem – pensou Alice – agora vem um pouco de divertimento. Graças a Deus resolveram brincar de adivinhações.

E disse em voz alta:

– Penso que posso adivinhar essa!

– Então diga o que pensa – ordenou a Lebre de Março.

– Eu sempre digo o que penso – respondeu vivamente Alice. – Ou, pelo menos, penso que digo... É a mesma coisa, vocês sabem.

– Não é a mesma coisa, de modo nenhum! – disse o Chapeleiro.

– Se fosse assim, "vejo o que como" seria a mesma coisa que "como o que vejo".

– Se fosse assim, "gosto de tudo que tenho" seria a mesma coisa que "tenho tudo que gosto" – disse a Lebre de Março.

– *Se fosse assim* – disse, por sua vez, o Rato Silvestre, com uma voz de quem está sonhando alto –, "*respiro quando durmo*" seria a mesma coisa que "*durmo quando respiro*".

– *Para você é a mesma coisa, sim* – disse o Chapeleiro.

E a conversa morreu."

Fonte: CARROLL, L. (2005). *Alice no País das Maravilhas*. São Paulo: Scipione.

Nessa passagem do livro de Lewis Carroll, os personagens de *Alice no País das Maravilhas* se interrogam acerca da própria língua, questionando o seu modo de funcionamento. Ao mostrar a Alice que o emprego de palavras idênticas em ordens diferentes promove alterações no sentido do que é dito, os personagens acabam proporcionando a nós, leitores, uma breve reflexão sobre as relações de sentido na linguagem.

Como bem sabemos, tais relações de sentido (que dizem respeito às questões semânticas da língua) não são adequadamente tratadas, por exemplo, por estudos linguísticos que tomam como objeto a estrutura formal da língua. Como nos mostram os exemplos do diálogo que acabamos de ler, o sentido das frases não é igual à soma dos sentidos de cada palavra. Os sentidos se constituem quando são ditos por alguém e para alguém. Como veremos nesta aula, eles se constituem na interação verbal.

Vista por esse ângulo, a língua não é um mero repertório de formas estáticas. Na língua e pela língua, conversamos com nossos pares, planejamos o futuro, discutimos o passado, inventamos tantos passados e futuros... interagimos socialmente.

Na aula anterior, vimos um panorama dos estudos linguísticos contemporâneos, ao estudarmos os dois grandes paradigmas da Linguística no século XX: o formalismo e o funcionalismo. Nesta aula, vamos falar sobre a definição de linguagem proposta por um pensador russo que criticou fortemente a Linguística formalista de sua época e mostrar como, com as suas propostas, ele se antecipou em meio século à chamada "guinada pragmática". Seu nome é Mikhail Bakhtin.



Figura 2.2: Mikhail Mikhailovich Bakhtin.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Mikhail_bakhtin.jpg

Atualmente, são vários os manuais e os livros de Linguística que destinam ao menos um capítulo ao pensamento de Bakhtin, tratando de partes da sua obra e de seus conceitos que tiveram maior influência na Linguística contemporânea.

O estudo das principais ideias do pensador russo também tem sido tópico quase obrigatório nos cursos de Letras, nos quais o autor não é lido apenas nas disciplinas de Linguística. Por ter privilegiado o romance como objeto de estudos, Bakhtin é tema presente também em aulas de Literatura.

UM POUCO SOBRE A VIDA E A OBRA DE MIKHAIL BAKHTIN

Antes de passarmos aos principais conceitos propostos por Bakhtin aos estudos da linguagem, vamos saber um pouco mais sobre esse autor e a sua obra?

Mikhail Bakhtin nasceu em Moscou, em 17 de novembro de 1895, em uma família aristocrática empobrecida. Ele iniciou seus estudos universitários em Odessa e, após um ano, transferiu-se para a Universidade de São Petersburgo, onde se graduou. Professor de Literatura em várias instituições na antiga União Soviética, Bakhtin se aposentou em 1961, das funções de professor e de chefe do Departamento de Estudos Literários da Universidade Estatal de Mondóvia.

Ao longo de sua vida, passou por alguns períodos sem emprego, em consequência de sua frágil condição de saúde. Além disso, foi perseguido, preso e exilado. Em 1952, Bakhtin teve seu título de doutor negado por um comitê encarregado de decidir sobre a aprovação de sua tese

intitulada “Rabelais e a cultura popular”. Somente alguns anos depois, em 1965, o trabalho foi publicado e rendeu-lhe o reconhecimento mundial. Apesar de todos os problemas, o pensador russo não deixou de escrever.

Ao observar o modelo de vida levado por Bakhtin, o professor brasileiro José Luiz Fiorin, em seu livro *Introdução ao pensamento de Bakhtin* (2008), considera que ele “teve uma vida absolutamente comum, uma carreira apagada”. E prossegue:

Ele nunca teve apego a cargos e posições, nunca teve interesse pela fama e pelo prestígio. Sua trajetória foi marcada pelo ostracismo, pelo exílio e pela marginalidade dos círculos acadêmicos mais prestigiados. Teve, no entanto, ao longo de sua vida, uma intensa atividade de reflexão e escrita, que fez dele um dos grandes pensadores do século XX (FIORIN, 2008, p. 11).

O Círculo de Bakhtin

Durante os anos de 1919 a 1929, um grupo de intelectuais de diversas formações reunia-se regularmente em torno de Bakhtin. De fato, tratava-se de um grupo interdisciplinar que se caracterizava pelo interesse pela Filosofia e pelo debate amplo de ideias. Paulatinamente, o interesse pela linguagem foi se tornando central nas discussões do grupo. No período que se estendeu de 1925 a 1926, os estudiosos do grupo se ocupavam de formular uma teoria da linguagem que acabou por influenciar e reorientar as reflexões, principalmente do próprio Bakhtin, mas também de Voloshinov e de Medvédev, sobre quem você vai ouvir falar ainda nesta aula. Tal grupo ficou conhecido como **Círculo de Bakhtin**.



Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Circulo_de_bajtin_1924.JPG

Nesta imagem estão os integrantes do Círculo de Bakhtin: sentados, da esquerda à direita, estão: Bakhtin, Maria Yúdina, Valentin Voloshinov, Lev Pumpianski, Pável Medvédev; em pé, estão: Konstantín Váguinov e sua esposa. A fotografia foi feita em Petrogrado, por volta da metade da década de 1920.

Para saber mais sobre o Círculo de Bakhtin, uma boa leitura é o livro *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*, de Carlos Alberto Faraco, publicado pela Editora Parábola.

Durante a sua vida, Bakhtin tratou de temas variados, como teoria e crítica literárias, Filosofia, psicanálise e linguagem. E qual seria o liame de tão variados assuntos? Como já vimos, o interesse pela linguagem tornou-se central – verdadeiro núcleo articulador – nas formulações de Bakhtin e de seu Círculo.

A extensa obra do pensador russo – em sessenta anos de produção – e dos demais pensadores que o seguiam permaneceu desconhecida pelos estudiosos ocidentais por várias décadas. Com a publicação das primeiras traduções francesas, no final da década de 1960, o impacto do pensamento de Bakhtin foi enorme e até hoje não cessou.

Os primeiros textos e livros do pensador datam de 1920, mas como ficaram desconhecidos por décadas, suas reflexões somente vieram a influenciar a Linguística do século XX coincidentemente no momento em que surgiam as abordagens que criticavam a visão de língua como um sistema homogêneo e estável, ou seja, na década de 1960, época da chamada “guinada pragmática”, que estudamos em nossa aula anterior de Linguística III.

Como vimos, é na segunda metade do século XX que começam a surgir abordagens linguísticas que consideram a língua em sua dinamicidade, na relação com a exterioridade. Não é demais lembrar que essas abordagens destacaram-se em relação às abordagens formalistas – tão características das primeiras décadas do século –, que restringiam o estudo da língua a seus elementos internos.

É por isso que é comum encontrarmos a afirmação de que Bakhtin se antecipou em meio século à chamada “guinada pragmática”. De fato, os acadêmicos ocidentais se surpreenderam ao se deparar com as reflexões de um desconhecido intelectual russo que, desde as primeiras décadas do século XX, já assumia um posicionamento distinto em relação à Filosofia, à Literatura e, em especial, em relação à linguagem.

Sobre o conjunto da obra de Bakhtin, uma afirmação corrente dentre os estudiosos é que ela se caracteriza por um “inacabamento”, ou

melhor, por um “diálogo inconcluso” (SOUZA, 2002). Vamos entender melhor esse ponto. O pensador russo não elaborou uma teoria pronta, acabada; seus textos apontam para uma constante e progressiva retomada de conceitos.

Um outro aspecto de sua obra bastante comentado refere-se à maneira como seus escritos foram publicados. Na própria Rússia, a publicação de seus textos não seguiu a ordem em que foram escritos. A título de exemplificação, podemos citar o livro sobre a teoria do romance, escrito na década de 1930, mas que só foi publicado em 1975. Além disso, no Ocidente, suas obras levaram cerca de 25 anos para serem todas traduzidas.

O professor Carlos Alberto Faraco, em seu livro *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*, acrescenta que, no Brasil, além dos problemas de tradução comuns em outros países, a recepção de Bakhtin e de seu Círculo foi resumida quase que exclusivamente ao livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, o primeiro a ser publicado no país, em 1979.

Obras de Bakhtin publicadas no Brasil

1. BAKHTIN, M. M.; VOLOSHINOV, V. N. (1979). *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec.
 2. BAKHTIN, M. M. (1981). *Problemas da poética de Dostoievski*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
 3. BAKHTIN, M. M. (1987). *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento*: o contexto da obra de François Rabelais. Tradução do francês por Yara Frateschi Vieira. Brasília: Editora da UNB.
 4. BAKHTIN, M. M. (1988). *Questões de literatura e de estética*: a teoria do romance. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et alii. São Paulo: Editora da Unesp e Hucitec. (Esse volume é a tradução do livro preparado por Bakhtin antes de sua morte e publicado na antiga URSS em 1975.)
 5. BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal* (1992). Tradução do francês por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes. (Essa obra é uma tradução daquela publicada em 1979, em russo, com material do arquivo de Bakhtin; em 2003, a Martins Fontes publicou uma nova tradução, dessa vez feita do russo por Paulo Bezerra.)
 6. BAKHTIN, M. M. (2001). *O freudismo*: um esboço crítico. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva.
- Fonte: FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006. p. 14-15.

Além do problema de recepção da obra de Bakhtin, há uma confusão em torno da autoria de alguns textos e livros que lhe foram atribuídos depois de três décadas, mas que receberam originalmente o nome de outros autores – no caso, Voloshinov e Medvédev, que mencionamos quando falamos sobre os intelectuais que integravam o Círculo de Bakhtin. Sem dúvida, surgiu, no meio acadêmico, uma grande polêmica em torno da autoria dessas obras: elas teriam sido escritas por Bakhtin ou por esses outros pensadores que faziam parte de seu Círculo?

Nessa discussão, muitos argumentos foram apresentados, alguns deles favoráveis à atribuição dos textos a Bakhtin; outros que defendiam a atribuição da autoria ao nome assinado na obra; e ainda outros, favoráveis a uma dupla autoria. Mesmo com tantos argumentos, a polêmica ainda está longe de ser resolvida. Contudo, ela em nada diminui o mérito do pensamento de Bakhtin, considerado entre os mais relevantes do século XX. O que se pode apreender dos argumentos apresentados sobre a autoria é que foi em torno das ideias centrais de Bakhtin que os escritos do Círculo se desenvolveram.

Quem é o autor? Um mistério a resolver...

Há uma confusão em torno da autoria do livro *Marxismo e filosofia da linguagem*. Originalmente, ele teria sido assinado por Valentin Voloshinov. Segundo Faraco (2009), após a década de 1970, o linguista Viatcheslav V. Ianov, sem apresentar provas, teria afirmado que o referido livro tinha sido escrito por Bakhtin.

Muitos argumentam que o próprio Bakhtin poderia ter reivindicado sua autoria; outros defendem que as colocações sobre Linguística são muito distantes das defendidas por Bakhtin em obras assinadas por ele. Diante do impasse, a posição mais difundida considera a dupla autoria da obra: Bakhtin/Voloshinov.



Figura 2.3: Valentin Voloshinov.

Fonte: <http://en.wikipedia.org/wiki/File:Voloshinov.png>

Até agora, apresentamos algumas informações sobre a vida e a obra do pensador russo Mikhail Bakhtin. Verificamos que adentrar em sua teoria não é tarefa fácil, seja pela amplitude de ideias e a diversidade de objetos tratados, seja pela discussão em torno da autoria de alguns textos. Vamos agora mergulhar em suas reflexões sobre linguagem para chegarmos aos conceitos de enunciação e interação verbal propostos pelo autor. Antes, porém, apresentamos as críticas de Bakhtin endereçadas às duas grandes tendências do pensamento filosófico-linguístico de sua época.

AS CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN À LINGUÍSTICA CONTEMPORÂNEA

Como vimos até aqui, a reflexão sobre a linguagem passou a ser central e até mesmo a reorientar os trabalhos de Bakhtin a partir de meados da década de 1920. Uma das principais contribuições de Bakhtin ao pensamento linguístico pode ser encontrada no livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, que já mencionamos. Neste livro, a partir de um ponto de vista sociológico e ideológico, Bakhtin faz rigorosas críticas às duas tradições do pensamento linguístico vigente em seu tempo, que são chamadas pelo autor de “subjativismo idealista” e de “objetivismo abstrato”.

A primeira tradição do pensamento linguístico mencionada por Bakhtin – o subjativismo idealista – teria como maior expoente no âmbito da Linguística o alemão Wilhelm von Humboldt. Já a segunda tradição – o objetivismo abstrato – seria representada principalmente pelo linguista Ferdinand de Saussure.

As críticas feitas por Bakhtin centram-se principalmente na incapacidade dessas duas correntes do pensamento linguístico de perceber a realidade dinâmica, heterogênea e dialógica da linguagem. Para compreendermos tais críticas, vamos retomar brevemente as propostas de Humboldt e de Saussure sobre os estudos da linguagem.

As principais ideias de Humboldt sobre língua

Humboldt foi um grande estudioso das línguas, não só europeias, mas ameríndias e asiáticas.



Figura 2.4: Wilhelm von Humboldt.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Wilhelm_von_Humboldt.
Ficheiro:WilhelmvonHumboldt.jpg

Para esse estudioso, linguagem e pensamento constituem uma unidade. Dessa forma, a linguagem seria uma capacidade comum a toda a humanidade e, particularmente, a cada homem.

A língua, entendida como aquilo que torna possível o pensamento e não apenas a sua manifestação externa, tem caráter constitutivo, visto que viabiliza o trabalho criativo da mente. Dito de outra forma, a língua é uma dinâmica mental, uma atividade (*energeia*) que possibilita elaborar a expressão do pensamento e não um mero produto dessa atividade (*ergon*).

Na visão de Humboldt, a língua teria uma forma externa (algo que é acumulado de geração em geração) e uma forma interna (constituindo-se como um trabalho mental contínuo). A língua comporta, desse modo, duas facetas, pressupondo um dualismo entre o que é interior e o que é exterior; contudo, com a primazia do primeiro.

De um modo bastante resumido, a concepção de língua nessa perspectiva é de uma atividade mental, em que o psiquismo individual constitui a sua fonte.

As principais ideias de Saussure sobre língua

Para Saussure, a linguagem tem um lado individual (a fala) e um lado social (a língua); sendo a língua eleita como “norma de todas as outras manifestações da linguagem” (SAUSSURE, 2000, p. 16-17). Nessa visão, a língua é concebida como produto das forças sociais que circulam no interior de uma dada comunidade linguística, ou ainda como resultante de uma espécie de contrato firmado pelos membros da referida comunidade, já que a nenhum dos indivíduos que compõem uma comunidade linguística seria dada a possibilidade de alteração da língua.

Resumidamente, para o mestre genebrino, o objeto de estudos da linguística é a língua (SAUSSURE, 2000, p. 28), e não a fala, de modo que a língua é definida como um sistema.

Podemos observar que para o pensamento de Humboldt, a que Bakhtin irá se referir como representante do subjetivismo idealista, o fenômeno linguístico é o resultado da criação individual. Há, portanto, a priorização do aspecto interior da língua. Para o subjetivismo idealista, a língua seria uma expressão do mundo interior do indivíduo.



Figura 2.5: Ferdinand de Saussure.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Ferdinand_de_Saussure.jpg

Chomsky e Humboldt: uma aproximação possível?

O professor e linguista Carlos Alberto Faraco defende que Humboldt aproxima-se da tradição universalizante que atravessa os séculos e que tem suas formulações difundidas no século XX (principalmente pelo gerativismo), mas que se afasta delas por “conceber a língua não como um sistema gramatical, mas como uma atividade mental sistemática de elaboração” (FARACO, 2009, p. 112).

Já a linguista Barbara Weedwood, também considerando as reflexões de Humboldt no interior de uma tradição universalizante, assegura que os críticos atuais da gramática gerativa a têm incluído na corrente do subjetivismo idealista.

Seria possível ampliar o escopo das reflexões de Bakhtin e estender as suas críticas a recentes escolas linguísticas de abordagem formalista?



Figura 2.6: Noam Chomsky.

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Noam_Chomsky_3.JPG?uselang=pt-br

No caso do pensamento saussuriano, que trouxemos como representante da tradição de pensamento a que Bakhtin denomina objetivismo abstrato, observamos que é priorizado o estudo da forma da língua, e o seu aspecto estável prevalece sobre o seu caráter mutável. O que interessa a essa tradição de estudos linguísticos não é a relação do signo com a sua exterioridade ou com o sujeito que o engendra, mas sua relação opositiva com outro signo no interior de um sistema linguístico. O centro organizador de todos os fatos da língua seria o sistema linguístico – estável, a-histórico e único para todos os indivíduos.

A linguista Barbara Weedwood (2002), em seu livro *História concisa da Linguística*, apresenta aos seus leitores uma sistematização dos postulados que Bakhtin elabora sobre essas duas tendências do pensamento linguístico. Aproveitamos aqui para apresentá-los em formato de tabela comparativa.

Tabela 2.1: Comparação dos postulados

Subjetivismo idealista	Objetivismo abstrato
1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção ("energeia"), que se materializa sob a forma de atos de fala individuais.	1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal e qual à consciência individual e PEREMPTÓRIA para esta.
2. As leis de criação linguística são essencialmente leis individual-psicológicas.	2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas que estabelecem vínculos entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Essas leis são objetivas em relação a toda consciência subjetiva.
3. A criação linguística é uma criação racional análoga à criação artística.	3. Os vínculos linguísticos específicos nada têm que ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra na base dos fatos de língua nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. A língua, na qualidade de produto acabado ("ergon"), na qualidade de sistema estável (léxico, gramática, fonética) se apresenta como um depósito inerte, tal como a lava esfriada da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas em vista de sua aquisição prática como ferramenta pronta para o uso.	4. Os atos de fala individuais constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normalizadas. Mas são justamente esses atos de fala individuais que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. <i>Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem comunhão de motores. O sistema e sua história são estranhos um à outra.</i>

Fonte: B. Weedwood (2002, p. 149 e 151).

Os postulados de Bakhtin sobre o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato.

PEREMPTÓRIO

1. Que perime, que põe termo a algo, que extingue.
2. Que é decisivo, terminante (ordem peremptória, tom peremptório); DEFINITIVO. [Antôn.: vacilante.]
3. Jur. Que extingue o efeito, que causa perempção [E.: Do lat. *peremptorius* (m)]

Fonte: AULETE Digital: dicionário contemporâneo da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Lexikon Ed. Digital. Disponível em: www.auletedigital.com.br/.

Agora que já conhecemos as teses do objetivismo abstrato e do subjetivismo idealista, conforme expostas por Bakhtin, vamos tentar sistematizar algumas de suas ideias. Para isso, vamos fazer a Atividade 1.

**ATIVIDADE****Atende ao Objetivo 1**

1. No livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, é possível identificar que as posições fundamentais do subjetivismo idealista (SI) e do objetivismo abstrato (OA) são antíteses uma da outra (o que quer dizer que elas apresentam concepções opostas entre si). Leia, nos dois trechos a seguir, as teses sobre as “leis das línguas” vigentes no subjetivismo idealista e no objetivismo abstrato e comente as diferenças entre elas.

(SI) – As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual (BAKHTIN, 2004, p. 72).

(OA) – As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado (BAKHTIN, 2004, p. 22).

RESPOSTA COMENTADA

Em seu livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin critica tanto o subjetivismo idealista quanto o objetivismo abstrato, considerados como perspectivas de estudos linguísticos antagônicas que não consideram a língua em toda a sua complexidade histórico-social. Para o subjetivismo idealista, as leis que regem a formulação de enunciados basear-se-iam na experiência psíquica individual dos sujeitos falantes, de modo que não se poderia depreender daí a importância da interação social e das pressões de base histórica como responsáveis pela significação da comunicação verbal. Por outro lado, o objetivismo abstrato desprezaria a importância do sujeito falante como produtor dos enunciados, além de não levar em consideração os aspectos sociais a estes relacionados. Segundo essa vertente, que daria origem aos diversos estudos formalistas, a língua deveria ser considerada em si e por si, isto é, como uma entidade autônoma, cujas leis seriam geradas dentro de seu próprio sistema.

A PROPOSTA DE BAKHTIN PARA OS ESTUDOS DA LINGUAGEM

Até aqui, estudamos as críticas que Bakhtin faz às principais tendências de estudos da linguagem adotadas até as primeiras décadas do século XX, chamadas por ele de subjetivismo idealista e de objetivismo abstrato. Agora vamos falar sobre a proposta bakhtiniana para os estudos linguísticos e sobre a sua influência na linguística contemporânea.

Para Bakhtin, as duas tendências de estudos que ele critica teriam adotado uma posição incompatível com a natureza social e histórica da língua. Assim ele conclui a sua crítica:

1. *Ao subjetivismo idealista*: deve-se rejeitar a teoria da expressão subjacente ao subjetivismo idealista, visto que o centro organizador de toda a enunciação não é a expressão interior, mas está situada no meio social. Em suma, o maior equívoco dessa corrente teria sido ignorar e não ser capaz de entender a natureza social da enunciação, pois tentava deduzi-la do mundo interior do locutor.

2. *Ao objetivismo abstrato*: deve-se desconsiderar o sistema linguístico como centro organizador de todos os fatos da língua. O objetivismo abstrato colocou a língua fora do fluxo da comunicação verbal, pois sua noção de língua considerava a estabilidade de formas normativas idênticas sem referência à realidade sócio-histórica ou ao indivíduo. Um equívoco do objetivismo abstrato teria sido acreditar que é possível distinguir o sistema linguístico dos atos de fala, uma vez que se concebe a língua levando em conta métodos e categorias que não contemplam a interação social.

Como podemos perceber, para Bakhtin, um dos maiores erros da Linguística de sua época teria sido, então, a separação da linguagem de seu conteúdo externo (social, histórico, ideológico). Ou, como o pensador russo expõe, cada uma das correntes tem seu próprio **PROTON PSEUDOS**:

[...] ao considerar que só o sistema linguístico pode dar conta dos fatos da língua, o objetivismo abstrato rejeita a enunciação, o ato de fala como sendo individual. Como dissemos, é esse o proton pseudos, a “primeira mentira”, do objetivismo abstrato. O subjetivismo idealista, ao contrário, só leva em consideração a fala. Mas ele também considera o ato de fala como individual e é por isso que tenta explicá-lo a partir das condições de vida psíquica individual do sujeito falante. E esse é seu proton pseudos (BAKHTIN, 2004, p. 109).

PROTON PSEUDOS

Falsidade da premissa maior, que determina a falsidade do silogismo (Aristóteles). Podemos compreender o termo *proton pseudos* como um erro inicial, que compromete toda a argumentação que é feita a partir dele.

Fonte: ABBAGNANO, Nicola (1998). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, p. 804.

Na perspectiva teórica de Bakhtin, a língua vive e evolui na comunicação verbal concreta e não no sistema abstrato das formas do sistema linguístico, tampouco no psiquismo individual dos falantes – posições incompatíveis com uma abordagem histórica e viva da língua. Assim afirma o autor:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2004, p. 123).



Figura 2.7: Comunicação verbal concreta.

As duas orientações do pensamento linguístico, criticadas por Bakhtin, não trabalhavam a língua na sua relação com a ação humana e, em consequência, como um fenômeno sociointeracional. Para Bakhtin, a língua é inseparável do fluxo da comunicação verbal; logo, está em permanente constituição. Diferentemente da concepção de língua do objetivismo abstrato, os indivíduos não recebem a língua como um instrumento acabado, pronto para ser usado; eles penetram em uma corrente de comunicação verbal.

De forma a sistematizar as reflexões de Bakhtin, organizamos a tabela a seguir:

Tabela 2.2: Síntese das reflexões de Bakhtin

Reflexões de Bakhtin
1. A língua como sistema estável de formas normativas idênticas é apenas uma abstração que serve para fins teóricos. Tal abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua.
2. A língua é um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal entre interlocutores.
3. As leis da evolução linguística são essencialmente leis sociológicas. Dito de outra forma, a mudança linguística é regida por leis externas, de natureza social.
4. A criatividade da língua não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos.
5. A estrutura da enunciação é puramente social, haja vista que só se torna efetiva entre interlocutores.

Fonte: Resumo das proposições de Bakhtin sobre o seu ponto de vista teórico, expressas ao final do capítulo “A interação verbal” (114-132), no livro *Marxismo e filosofia da linguagem*.

Ao questionar as teses das duas tendências de estudos linguísticos, Bakhtin define o que seria o verdadeiro núcleo da realidade linguística. Em sua concepção, os indivíduos não se valem de um sistema fechado, estável para seus propósitos comunicacionais. Vejamos o que o autor nos diz:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido **IDEOLÓGICO** ou vivencial (BAKHTIN, 2004, p. 95).

Agora que já conhecemos a proposta de Bakhtin para os estudos da linguagem, vamos fazer uma síntese dessas suas ideias, fazendo a Atividade 2.

IDEOLOGIA/ IDEOLÓGICO

Nas reflexões de Bakhtin e de seu Círculo, o termo ideologia (e seus derivados) recebe um outro sentido, diferente daquele de “mascaramento da realidade”. Podemos depreender, no interior de sua teoria enunciativa, ao menos dois sentidos para ideologia/ideológico: a) todo enunciado é ideológico, visto que é produzido dentro de diferentes esferas da atividade humana – que englobam a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política; b) todo enunciado denota sempre uma posição valorativa, pois não existe significado neutro (FARACO, 2009). Vale ainda destacar que um produto da criação ideológica é sempre um signo, ou seja, é um produto de natureza semiótica.



ATIVIDADE

Atende ao Objetivo 2

2.

a. Observamos que Bakhtin indica sua objeção às teorias linguísticas de seu tempo. Quais são os argumentos utilizados pelo teórico para afirmar que tanto as concepções que pensam a enunciação como resultado da expressão interior de um indivíduo, quanto aquelas que pensam que o seu centro organizador está em um sistema linguístico estável não passam de equívocos?

b. Segundo Bakhtin, qual seria a “verdadeira substância da língua”? Por quê?

RESPOSTAS COMENTADAS

a. O subjetivismo idealista considera o ato de criação individual como fundamento da expressão. Seu equívoco é justamente não considerar a natureza social da enunciação. O objetivismo abstrato distingue o sistema linguístico dos atos de fala, ao mesmo tempo em que faz a distinção do que é social e individual. Seu equívoco reside em privilegiar a descrição estática e normativa da enunciação monológica. As duas concepções são incapazes de considerar a enunciação como um ato construído por indivíduos (locutor e interlocutor) que se encontram em uma determinada organização social.

b. Bakhtin afirma que a “verdadeira substância da língua” é constituída pelo “fenômeno social da interação verbal”, que se realiza nas enunciações. Com isso, Bakhtin propõe um novo objeto para os estudos da linguagem, a enunciação, cujo estudo nos permitirá compreender o funcionamento da interação verbal que se dá sempre entre indivíduos.

Bakhtin: enunciação e interação

Como vimos, Bakhtin concebe o homem como um ser social e histórico e, em consequência, pensa a linguagem de forma muito diferente das teorias linguísticas elaboradas até as primeiras décadas do século XX. Em sua reflexão, Bakhtin se desloca da proposta formalista de pensar a língua enquanto um sistema, isolado de seus elementos externos, para pensar a língua sendo empregada por indivíduos sociais e históricos, na enunciação. Para entender a *enunciação* nas reflexões de Bakhtin, faz-se necessário estabelecer primeiro a natureza da linguagem nesse quadro teórico. Sucintamente, podemos dizer que:

- A linguagem é de natureza ideológica. Assim, tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. “Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. *Sem signos não existe ideologia*” (BAKHTIN, 2004, p. 31, grifos do autor).
- A linguagem é dialógica, o que significa que ela se constitui tendo como base o diálogo, a relação entre indivíduos, como estudaremos melhor em nossa próxima aula. Pensá-la “em sua configuração dialógica, significa considerá-la como um acontecimento social, fruto de alguma atividade de comunicação social realizada na forma de uma comunicação verbal determinada, isto é, da interação verbal” (SOUZA, 1999, p. 77).

Ao considerar que a realidade fundamental da linguagem é constituída pela interação verbal, o pensador russo constata que qualquer que seja a enunciação (entendida como fração do curso de comunicação verbal ininterrupto), ela sempre se dá em uma interação, dito de outra forma, ela é sempre socialmente dirigida. Isso implica dizer que há sempre o *outro* ao qual a palavra é dirigida.

Para Bakhtin, a palavra (o signo social) serve de expressão de um indivíduo a outro. É através da palavra que o “eu” se define em relação ao “outro”, e em última instância, em relação a todo o grupo social.

É por isso que, na visão de Bakhtin, toda palavra comporta duas faces: uma que parte de um locutor e outra que se dirige a um interlocutor. Cabe aqui lermos as palavras do próprio autor: “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor” (BAKHTIN, 2004, p. 113).

A realização da palavra na enunciação concreta é completamente determinada por relações sociais. Mais uma vez, Bakhtin evidencia ser a enunciação um produto da interação entre locutor e interlocutor.

O signo, por sua vez, longe de ser uma forma estática, é sempre flexível e variável. E é assim que os interlocutores, na prática viva da língua, relacionam-se com a linguagem, em cada contexto possível de uso de um signo particular. Logo, a compreensão do indivíduo não se orienta para a identificação de formas normativas, mas para apreciação do signo em cada contexto, o que faz com que os signos sejam sempre plurissêmicos (tenham muitos significados, de acordo com a enunciação concreta em que são empregados).



Figura 2.8: Os signos são flexíveis e ganham sentido na interação verbal.

Para Bakhtin, os signos são sociais:

Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual [...]; não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se (BAKHTIN, 2004, p. 35).

Além disso, os signos têm caráter mediador. O que isso quer dizer? Uma vez que os indivíduos não têm relações direta com a realidade, essas mesmas relações são mediadas pela linguagem. Em outros termos, todas as relações estabelecidas pelos indivíduos com a realidade são atravessadas por valores construídos socialmente. Vivemos em um mundo de linguagem, de signos que só adquirem significação quando semiotizados.

Não poderíamos deixar de mencionar que, ainda em relação à enunciação, Bakhtin distingue o *tema* e a *significação*. O tema é determinado pelos elementos verbais e não verbais do contexto, promovendo flexibilidade e mobilidade às enunciações. Já a significação, compreendida como um aparato para realizar o tema, é estática. Veja o que diz Bakhtin a respeito de *tema* e *significação*:

[...] o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema.

[...] A significação da enunciação, ao contrário, pode ser analisada em um conjunto de significações ligadas aos elementos linguísticos que a compõem (BAKHTIN, 2004, p. 128-129).

Como vemos, tema e significação são conceitos distintos, mas articulados entre si. Segundo Bakhtin, há uma tensão permanente entre os dois, uma tensão que não pode ser identificada nem na língua, nem na fala, mas somente na enunciação. Faltaria, portanto, à linguística formal uma abordagem do enunciado em si (BAKHTIN, 2004, p. 125).

De forma breve, podemos dizer que a enunciação, nesse quadro teórico, é produto da interação entre pelo menos dois indivíduos socialmente organizados. Sua estrutura é inteiramente determinada tanto pela situação social mais imediata (relação entre locutor e interlocutor), quanto pelo meio social mais amplo.

Depois de percorremos os principais conceitos da teoria de Bakhtin, vamos agora discutir as noções gerais apresentadas nesta aula. Para isso, preparamos para você as atividades finais.

CONCLUSÃO

As contribuições de Bakhtin à Linguística contemporânea não se reduzem às críticas formuladas sobre a teoria estruturalista inspirada em Saussure ou à proposta de Humboldt para os estudos da linguagem. Muito além disso, suas considerações oferecem um outro olhar a ser lançado sobre o fenômeno linguístico. Essa outra via de estudos é sustentada pelo primado da enunciação sobre os aspectos formais da língua. Essa é, para Bakhtin, a falha principal da linguística formal: a ausência de uma abordagem da enunciação. É exatamente sobre esse ponto que ele constrói seus postulados.

ATIVIDADES FINAIS

Atendem aos Objetivos 1 e 2

1. Comente o excerto a seguir. Em sua resposta, não se esqueça de definir o que é enunciação.

Nenhuma enunciação verbalizada pode ser atribuída exclusivamente a quem a mencionou: é produto da interação entre falantes e, em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu (BAKHTIN, 2007).

2. Bakhtin define sua concepção de enunciação como produto da interação verbal. Qual é o papel da noção de interação assumida em sua teoria?

3. Forneça as caracterizações adequadas das duas concepções de língua apresentadas nesta aula:

(1) Subjetivismo idealista

(2) Objetivismo abstrato

4. Utilize o fragmento textual a seguir, extraído da crônica “O gigolô das palavras”, de Luiz Fernando Veríssimo, para comentar a concepção de palavra como signo social em Bakhtin.

[...]

Sou um gigolô das palavras. Vivo às suas custas. E tenho com elas exemplar conduta de um cáften profissional. Abuso delas. Só uso as que eu conheço, as desconhecidas são perigosas e potencialmente traiçoeiras. Exijo submissão. Não raro, peço delas flexões inomináveis para satisfazer um gosto passageiro. Maltrato-as, sem dúvida. E jamais me deixo dominar por elas. Não me meto na sua vida particular. Não me interessa seu passado, suas origens, sua família nem o que outros já fizeram com elas. Se bem que não tenho o mínimo

escrúpulo em roubá-las de outro, quando acho que vou ganhar com isto. As palavras, afinal, vivem na boca do povo. São faladíssimas. Algumas são de baixíssimo calão. Não merecem o mínimo respeito.

[...]

(VERÍSSIMO, L. F. (1982). *O gícolô das palavras*. Porto Alegre: L&PM Editores.)

RESPOSTAS COMENTADAS

1. Bakhtin valoriza os aspectos interacionais envolvidos na produção dos enunciados. Segundo o teórico, os participantes de um evento linguístico, cada qual com seus próprios valores, constroem conjuntamente os seus enunciados, estabelecendo um ato comunicativo. Do ponto de vista histórico, os enunciados também dialogam com tudo aquilo que foi dito anteriormente, inserindo-se em uma cadeia de sentidos construídos historicamente. Por isso, é importante para a compreensão de todo ato linguístico que se leve em consideração não apenas os sujeitos implicados na situação imediata, como parceiros na construção dos enunciados, mas o contexto sócio-histórico mais amplo em que se encontram.

2. Observando as considerações tecidas por Bakhtin a respeito da enunciação, é possível compreender que a interação está atrelada à questão da linguagem e tem caráter social, não só na situação imediata, mas sobretudo por se submeter às coerções produzidas historicamente em contexto social mais amplo. A noção de interação é a base sobre a qual se dá o entendimento da enunciação como uma produção verbal estabelecida entre dois indivíduos socialmente organizados.

3.(1) O subjetivismo idealista considera a língua como a produção de um ato individual no sentido estrito do termo.

(2) O objetivismo abstrato concebe a língua como um sistema de normas imutáveis e incontestáveis; um produto acabado, uma herança transmitida de geração em geração. Nesse sentido, a língua é um sistema que é desvinculado de sua evolução histórica e que desconsidera o falante, ou melhor, a interação ente o locutor e o interlocutor.

4. Para Bakhtin, a palavra, ou melhor, o signo social, expressa um juízo de valor, uma significação. Tal significação é construída na interação entre locutor e interlocutor, tanto em relação à situação imediata quanto ao contexto social mais amplo. Buscando interpretar o fragmento da crônica à luz da teoria de Bakhtin, podemos observar o tratamento dado às palavras pelo autor da crônica. Não se trata de uma visão idealista ou abstrata, mas se considera a palavra em seu enunciado concreto, um elemento de interação e não um sistema.



Para saber mais sobre a teoria de Bakhtin assista ao vídeo *Bakhtin e sua filosofia da linguagem* – conversa com o professor Carlos Alberto Faraco, disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=IJMByQS0oQc>.

RESUMO

Nesta aula, buscamos apresentar as principais ideias de Bakhtin e de seu Círculo que contribuíram para o estabelecimento de um pensamento sobre a enunciação. Para isso, retomamos as críticas feitas pelo pensador russo, direcionadas às duas orientações do pensamento linguístico: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. Ao primeiro, coube considerar o fenômeno da linguagem como um ato de criação individual, atrelado ao pensamento, enquanto ao segundo coube estabelecer o sistema linguístico como centro organizador de todos os fatos da língua, sem referência ao indivíduo ou à realidade subjacente. Bakhtin não só formula tais críticas, como propõe uma nova forma de observar e compreender os fenômenos da linguagem, direcionando-os a uma perspectiva enunciativa. Essa visão baseia-se no fato de que o ato enunciativo pressupõe a interação verbal, compreendida como um acontecimento social produzido através da troca entre indivíduos organizados socialmente. A compreensão desse fato nos leva a pensar sobre o caráter heterogêneo e dialógico que Bakhtin expõe em sua concepção sobre a linguagem.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Um aspecto constitutivo da linguagem para Bakhtin a que ainda não demos ênfase foi o dialogismo. Essa noção, que é extremamente relevante no contexto das reflexões de Bakhtin e de seu Círculo, será o tema central de nossa próxima aula.

Dialogismo e gêneros do discurso

Angela Baalbaki
Silmara Dela Silva

AULA

3

Meta da aula

Apresentar a visão dialógica de linguagem e a proposta de estudo da língua em uso nos gêneros do discurso.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar as principais características do dialogismo linguístico;
2. reconhecer os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados.

Pré-requisito

Para um melhor aproveitamento desta aula, recomendamos a leitura prévia do texto “Os gêneros do discurso”, de M. Bakhtin, um dos capítulos do livro *Estética da criação verbal* (2003). 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306.

INTRODUÇÃO

Vamos iniciar a nossa aula de hoje observando o quadro a seguir, que traz uma imagem mundialmente conhecida: a *Mona Lisa*, pintada por Leonardo da Vinci entre 1503 e 1505.



Figura 3.1: *Mona Lisa*, de Leonardo da Vinci.

O quadro *Mona Lisa* é considerado uma obra-prima de Leonardo da Vinci, e certamente está entre os mais famosos retratos da história da arte mundial. É justamente pela sua importância e pela sua popularidade que a *Mona Lisa* é também uma imagem inspiradora. São várias as versões de *Mona Lisa*, e algumas delas também se tornaram bem famosas. Se você fizer uma busca na internet por imagens da *Mona Lisa*, vai encontrar versões bem interessantes: há imagens da *Mona Lisa* feitas de Lego, outras que reproduzem cartazes de filmes, outras ainda de artistas famosos.

O pintor colombiano Fernando Botero, por exemplo, que é bastante conhecido por pintar personagens rechonchudas, criou a sua *Mona Lisa* em 1978. Nesse caso, temos um novo contexto e o emprego de uma mesma estrutura, que resulta em um outro quadro, o de Botero, mas em um processo que evidentemente cita a *Mona Lisa* de Leonardo da Vinci.

Em 1998, uma campanha publicitária de um amaciante de roupas da marca Bombril também recorreu à imagem da *Mona Lisa*, interpretada pelo ator João Carlos Moreno. Nesse caso, a imagem enigmática da mulher, pintada

por Da Vinci, é substituída por uma foto do ator, posicionado em frente ao logotipo da marca do produto anunciado. Também na propaganda podemos dizer que há uma releitura do quadro original.

Como podemos ver com o exemplo da *Mona Lisa*, é comum observarmos certas referências entre duas obras, como as que verificamos entre o quadro de Da Vinci e tantos outros nele inspirados, também em outras materialidades semióticas. Vamos fazer essa experiência? Para isso, leia os dois fragmentos textuais a seguir:

Fragmento 1

“José”, de Carlos Drummond de Andrade

E agora, José?
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, José?
[...]

Fragmento 2

“Drumundana”, de Alice Ruiz

E agora maria?
o amor acabou
a filha casou
[...]
e agora maria?

Como você deve ter observado, os dois fragmentos textuais possuem pontos em comum. O fragmento da poesia “Drumundana”, de Alice Ruiz, retoma alguns pontos do poema “José”, de Drummond. Nos dois textos, verificamos, por exemplo, o questionamento à própria existência humana e as angústias que cercam as pessoas. Assim como entre as diferentes versões do quadro da *Mona Lisa*, podemos dizer que há entre os dois poemas um cruzamento de suas superfícies textuais; há nitidamente um diálogo estabelecido entre eles. Na aula anterior, discutimos alguns pontos do pensamento teórico de Bakhtin. Nesta aula, daremos continuidade ao estudo de sua teoria, tratando da enunciação e das relações entre os enunciados. Vamos falar sobre dialogismo e gêneros do discurso.

Para continuar nossa conversa, trazemos a seguinte citação de Bakhtin: “em tudo ouço vozes e sua relação dialógica” (BAKHTIN, 2003, p. 413). Se voltarmos ao poema de Alice Ruiz, podemos ouvir nela as vozes presentes no poema de Drummond, não é mesmo? Dizemos, então, que entre eles há relações dialógicas.

Bakhtin: teórico da literatura, linguista ou filósofo?

É difícil identificar um único lugar para Bakhtin. A amplitude de sua obra e a diversidade de temas não nos permitem encaixá-lo em nenhum campo específico. Provavelmente, o próprio pensador recusasse tais rótulos. Como diz Fiorin (2008), há “diversos Bakhtins”; cada qual será compreendido no interior da obra lida.

ENUNCIADO COMO UM FENÔMENO DE INTERAÇÃO

Em nossa aula anterior, conhecemos as principais ideias de Bakhtin e de seu círculo. Vamos recordar algumas delas?

A linguagem é o núcleo articulador do pensamento de Bakhtin. O referido autor percebe a linguagem além dos seus aspectos formais, dimensionando-a nas interações sociais, ou seja, no complexo de relações entre pessoas organizadas socialmente. Todo dizer traz consigo valores, ou seja, quando se enuncia, assume-se uma posição **AXIOLÓGICA**. Bakhtin fala, portanto, de uma linguagem situada, dinâmica, viva.

Você lembra o que é enunciado, na concepção de Bakhtin? Diferentemente das unidades da língua, cuja significação pode ser compreendida da relação com outras unidades do sistema linguístico, os enunciados não são neutros; eles carregam consigo valores. Para compreender o sentido de um enunciado, não basta saber o que significa cada unidade da língua que o compõe, mas é necessário identificar as suas relações com outros enunciados, tanto com aqueles que o antecederam quanto com aqueles que o sucederam.

Para compreendermos melhor essa distinção, estabelecida por Bakhtin, retomemos dois conceitos que vimos no final da aula anterior: *significação* e *tema*. O primeiro (significação) refere-se à capacidade potencial dos signos linguísticos de construir sentido. Ou seja: os signos linguísticos podem ser utilizados em diferentes enunciações, uma vez que são elementos estáveis de significação. O segundo (tema) é a expressão de uma situação sócio-histórica concreta; logo, é único e irrepetível, visto que da sua construção participam não somente os signos estáveis, mas também os interlocutores e seus valores, o contexto imediato (situação extralinguística) e o contexto histórico.

A relação entre tema e significação é de correlação. Dito de outra forma, o *tema* apoia-se sobre uma certa estabilidade da significação e

AXIOLÓGICO

Adjetivo.

1. Ref. a, que constitui ou que tem caráter de axiologia.

2. Ref. a, que constitui ou que tem caráter de um valor.

Fonte: *Aulete*

Digital: dicionário contemporâneo da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Lexikon Ed. Digital. Disponível em: www.auletedigital.com.br/.

sobre uma certa multiplicidade de sentidos, determinada a cada situação de enunciação.

Para entendermos melhor essa relação, trazemos um trecho, retirado do texto “Significação e tema”, de William Cereja (2012):

A significação: “Que horas são?”, por exemplo, é relativamente estável nas diferentes instâncias históricas em que é utilizada; ela se compõe das significações de todas as palavras que fazem parte dela. Já o tema dessa enunciação é indissociável da situação histórica concreta e não pode ser segmentado. Quando um professor, por exemplo, a poucos minutos do sinal, pergunta à classe “Que horas são?”, pode desejar saber quantos minutos ele ainda tem para desenvolver a matéria; uma criança que adentra a cozinha e faz a mesma pergunta à mãe, enquanto esta termina de preparar o almoço, pode querer saber se o almoço está pronto; a mesma enunciação poderá ter o sentido de “Está na hora de irmos embora?”, se um colega faz a pergunta a outro num banco, ao final do expediente (CEREJA, 2012, p. 202).

Podemos verificar, com o exemplo dado por Cereja (2012), que uma mesma estrutura linguística pode ser falada em diferentes situações e em cada uma delas pode ter um sentido próprio. Nessa perspectiva, os aspectos semânticos comportam duas dimensões correlacionadas: a significação dada pelo sistema e o tema dado pela enunciação.

Segundo Bakhtin, um enunciado, seja qual for, não é objeto de discurso pela primeira vez, como também o “locutor” não é o primeiro a falar dele, uma vez que retoma, necessariamente, sentidos preexistentes. Representa-se, dessa forma, a desmitificação da ilusão do sonho adâmico: o primeiro homem a nomear os objetos ainda não designados. Veja o que afirma Bakhtin:

Quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra, lexicográfica. Costumamos tirá-las de outros enunciados (BAKHTIN, 2003, p. 292).

O enunciado é considerado, por Bakhtin, “um elo na cadeia da comunicação verbal” (2003, p. 289). Nessa perspectiva, tal elo pode ser desdobrado em dois aspectos: os elos anteriores e os elos que lhe sucedem.



Figura 3.2: Para Bakhtin, os enunciados são como elos “na cadeia da comunicação verbal”.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1165239>

Em outros termos, da mesma forma que um enunciado não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, também não pode ser separado dos elos que lhe sucedem, dos enunciados que tomarão forma a partir dele. O enunciado é sempre uma resposta ao já dito, que pode conter a indicação de contraposição parcial ou total, de polêmica, de acordo ou de desacordo. Cabe lembrar que responder deve ser entendido como uma posição axiológica, isto é, que traz consigo um valor. Como nos diz Bakhtin:

O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera: refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles [...]. Cada enunciado refuta, confirma, complementa e depende dos outros; pressupõe que já são conhecidos, e de alguma forma os leva em conta (BAKHTIN, 2003, p. 316).

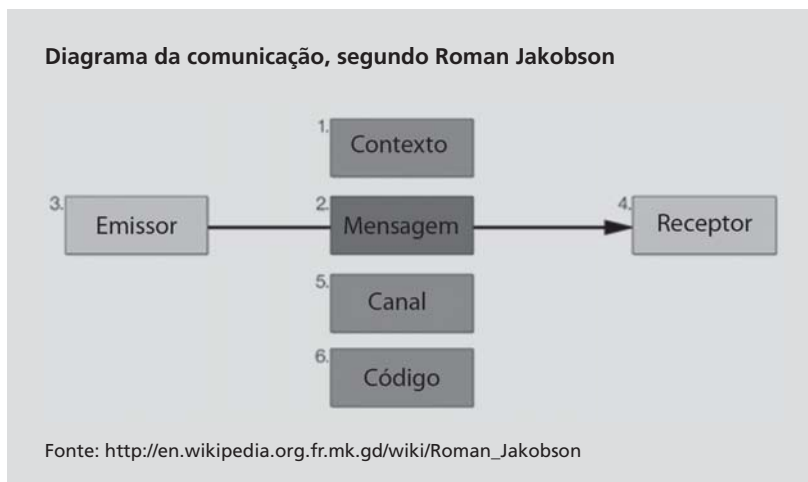
Bakhtin também afirma que todo enunciado é orientado para um “destinatário” real ou pressuposto, e é exatamente por estar voltado a alguém que o discurso sofre as influências da resposta futura deste “destinatário” (posição responsiva). Segundo Bakhtin:

Os outros, para os quais meu pensamento se torna, pela primeira vez, um pensamento real (e, com isso, real para mim), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação verbal. Logo de início, o locutor espera deles uma resposta, uma compreensão responsiva ativa. Todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta (BAKHTIN, 2003, p. 320).

Como observamos na citação anterior, estar voltado a um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado – “sem o qual não há e não poderia haver enunciado” (BAKHTIN, 2003, p. 325). Assim, podemos afirmar que o modo de construir o enunciado dependerá daquilo que o locutor formula de seu destinatário e também da maneira pela qual o locutor presume a “compreensão responsiva ativa”, ou seja, do modo como ele pressente a resposta futura de seu destinatário. O locutor pressupõe, ao construir seu enunciado, “um fundo aperceptivo” de seu destinatário, mesmo que considerado de forma generalizada. A esse respeito, vejamos o que diz Bakhtin:

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo de cultura da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele (BAKHTIN, 2003, p. 302).

Bakhtin, ao dimensionar a natureza dos enunciados, compreende que a enunciação se dá sempre no curso da interação verbal. Toda enunciação (processo) é interação ativa, logo a compreensão responsiva do “destinatário” não pode ser entendida como passiva; muito pelo contrário, só pode ser uma atividade. Assim, o clássico diagrama da comunicação, centrado no transporte da mensagem, não tem lugar na teoria de Bakhtin.



Diferentemente do diagrama da comunicação, formulado por Jakobson, o que é proposto pelo pensador russo no estudo dos enunciados na interação verbal é uma “cadeia de responsividade” (FARACO, 2009, p. 58). Como Bakhtin expõe, a compreensão é a resposta de um signo por meio de outros signos. Desse modo, a compreensão não é mera decodificação de uma *mensagem*, transmitida por meio de um *código* e através de um *canal*. O locutor e o interlocutor são resultantes do processo da enunciação e, além disso, são sempre alternáveis, o que pressupõe a dinâmica dialógica da troca de posições entre eles.

Ao afirmar a especificidade do estudo da enunciação, Bakhtin propõe a distinção entre duas disciplinas destinadas ao estudo da linguagem verbal: a primeira seria a *Linguística*, direcionada ao estudo das formas gramaticais; a segunda seria a *Translinguística*, que se ocuparia do estudo das práticas verbais concretas.

Na proposta de Bakhtin, Linguística e Translinguística são duas “disciplinas” distintas, com objetos autônomos e metas próprias, mas que não se encontram em relação de oposição; de fato, estão em permanente correlação. O limite entre ambas é tênue e é frequentemente violado. Percebemos, assim, que não são disciplinas excludentes. O próprio Bakhtin afirma, no livro *Estética da criação verbal*, que o estudo do enunciado, em sua qualidade de unidade real de comunicação verbal, também deve permitir compreender melhor a natureza das unidades da língua (como sistema). Desse modo, verificamos que, apesar da ênfase dada ao

aspecto social da linguagem, Bakhtin não abandona por completo o aspecto formal de sua constituição.

Mas qual seria o objeto da *Translinguística*? Seriam os aspectos e as formas das relações dialógicas entre enunciados (FIORIN, 2008). Dito de outro modo, a nova disciplina definida por Bakhtin seria capaz de abordar a natureza específica das relações dialógicas da linguagem.

Até agora, fizemos um percurso na definição da noção de enunciado nas reflexões da Bakhtin e pudemos identificar uma ideia que perpassa tal noção: a metáfora do diálogo. Para Bakhtin, os enunciados mantêm relações dialógicas entre si, como vamos agora estudar.

O DIALOGISMO

Como já afirmamos em nossa aula anterior, o termo “dialogismo” remete à noção de diálogo, mas não se reduz ao quadro estreito do diálogo face a face. As relações dialógicas são muito mais amplas, variadas e complexas do que as réplicas desse tipo de diálogo, muito embora nele seja possível observar diretamente a dinâmica da interação das vozes que circulam socialmente, isto é, as forças atuantes nas formas e nas significações do que é dito (seja em eventos cotidianos, seja em outros mais elaborados). O diálogo face a face é um dos vários eventos de manifestação das relações dialógicas.

Para compreendermos o que se entende por diálogo na obra de Bakhtin, recorremos a uma citação de Fiorin (2008), que afirma que o diálogo, longe de ser entendido como “promoção de consenso”, “solução de conflitos”, “entendimento”, indica relações contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de adesão ou de recusa. Vejamos um exemplo dado pelo linguista Fiorin (2008):

Quando alguém diz “É uma mulher”, não está simplesmente enunciando um dado da realidade. Se estiver declarando isso com admiração, mostrando que as mulheres são dotadas de uma fibra incomum, estará opondo-se a outros discursos, que embebem essa afirmação de desdém, que insistem em manifestar a inferioridade do sexo feminino – como se costuma fazer em nosso país, por exemplo, ao ver alguém cometer uma manobra inábil no trânsito e ao notar que o motorista é uma mulher. O discurso com apreciação admirativa dialoga com o discurso com entonação desdenhosa, um constitui-se a partir do outro (FIORIN, 2008, p. 19-20).



Figura 3.3: O diálogo, em sentido amplo, é o espaço de luta entre vozes sociais.

Segundo Faraco (2009), na extensa obra de Bakhtin e seu Círculo, as relações dialógicas são entendidas como “espaços de tensão entre enunciados. Estes, portanto, não apenas coexistem, mas se tensionam nas relações dialógicas” (FARACO, 2009, p. 69). As relações dialógicas são forças sociais, como pudemos observar no exemplo anterior, atuantes em todo dizer.

O dialogismo, para além de seu aspecto estreito, deve ser entendido como um princípio constitutivo do enunciado. Dito de outra forma, todo enunciado é constituído a partir de outro enunciado. Esse aspecto pode ser identificado, por exemplo, nos dois poemas que comparamos na Introdução desta aula. Entendido como princípio constitutivo, o dialogismo faz referência ao todo da interação verbal. Quaisquer enunciados, mesmo separados no tempo e no espaço, se confrontados no plano do sentido, denunciam relações dialógicas. Logo, podemos dizer que tais relações se estabelecem entre posições axiológicas construídas sócio-historicamente, que são parte inerente de todo enunciado.

Para Bakhtin, não há superação definitiva das contradições no interior de um enunciado, ou seja, esgotamento dos processos dialógicos. Há sempre uma estratificação axiológica dos enunciados. Vejamos o que o autor nos fala sobre a questão:

Não existe a primeira nem a última palavra e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro, do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas internas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvi-

mento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão relembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (BAKHTIN, 2003, p. 410).

Uma outra dimensão da dialogização de todo dizer refere-se à organização interna dos enunciados, isto é, à articulação de múltiplas vozes sociais no interior de todo enunciado.

Cabe lembrar que, mesmo sem marcas aparentes, podemos identificar as palavras do outro, as outras vozes sociais, em graus diferentes, nos enunciados. Há várias formas de incorporação da(s) voz(es) do outro no enunciado. Essa incorporação pode ser mais nitidamente separada (como o discurso direto, o discurso indireto, as aspas etc.) ou menos (como a paródia e o discurso indireto livre).

Vejamos dois exemplos retirados da matéria “Museu do Prado anuncia descoberta de cópia da ‘Mona Lisa’”, publicada no jornal *online Folha de S. Paulo*, em 1º de fevereiro de 2012:

- Aspas:

O museu espanhol do Prado anunciou nesta quarta (1º) a descoberta de uma cópia da "Mona Lisa", de Leonardo da Vinci, encontrada em seus depósitos.

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/1042424-museu-do-prado-anuncia-descoberta-de-copia-da-mona-lisa.shtml>

- Discurso direto:

"Esta descoberta sensacional vai transformar a nossa compreensão da mais famosa pintura do mundo", apontou a publicação.

Fonte: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/1042424-museu-do-prado-anuncia-descoberta-de-copia-da-mona-lisa.shtml>

Mesmo que não haja manifestação explícita de outras vozes, como marcam o emprego das aspas e do discurso direto nos dois exemplos que acabamos de ler, há, em qualquer enunciado, ao menos duas vozes, duas posições sociais; dessa forma, todo e qualquer enunciado é sempre heterogêneo. Em linhas gerais, a teoria do dialogismo, elaborada pelo Círculo de Bakhtin, acaba por revelar o caráter heterogêneo do discurso, que posteriormente será estudado em perspectivas discursivas de estudos da linguagem, como na Análise do Discurso de linha francesa.

Resumindo brevemente o que discutimos até aqui, podemos dizer que o dialogismo é o princípio constitutivo dos enunciados, haja vista que todos os enunciados são dialógicos. Bakhtin definiu diferentes dimensões do dialogismo, as quais apresentamos resumidamente no quadro a seguir, que organizamos com base nos apontamentos de Faraco (2009).

Quadro 3.1: Diferentes dimensões do dialogismo

"Todo dizer não pode deixar de se orientar para o 'já dito'."	"Nesse sentido, todo enunciado é uma réplica, ou seja, não se constitui do nada."
"Todo dizer é orientado para a resposta."	"Nesse sentido, todo enunciado espera uma réplica e – mais – não pode esquivar-se à influência profunda da resposta antecipada. Nesse sentido, possíveis réplicas de outrem, no contexto da consciência socioaxiológica, têm papel constitutivo, condicionante, do dizer do enunciado. Assim, é intrínseco ao enunciado o receptor presumido, qualquer que seja ele."
"Todo dizer é internamente dialogizado."	"É heterogêneo, é uma articulação de inúmeras vozes sociais (no sentido que hoje dizemos ser todo discurso heterogeneamente constituído), é ponto de encontro e confronto dessas múltiplas vozes. Essa dialogização interna será ou não claramente mostrada, isto é, o dizer alheio será ou não destacado como tal no enunciado."

Fonte: FARACO C. (2009). A linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, p. 59-60.



Para saber mais sobre dialogismo, assista ao vídeo *PGM 02 - Linguagem e dialogismo*, exibido pela Univesp TV.

Fonte: http://www.youtube.com/watch?v=D3Cu0e_cTz0

Até aqui, vimos as relações dialógicas entre os enunciados, entendidos como unidades da interação verbal. Agora, chegou a hora de exercitarmos um pouco as noções estudadas. Para isso, faremos a Atividade 1.



Atende ao Objetivo 1

1.

a. Estabeleça uma relação entre a concepção de linguagem como atividade social, proposta por Bakhtin, e o conteúdo transmitido na faixa apresentada na figura a seguir, utilizada pelos bombeiros do Rio de Janeiro em suas manifestações realizadas durante o ano de 2011: “S.O.S. BOMBEIROS DO RIO DE JANEIRO PEDEM SOCORRO”. Na resposta, não se esqueça de apresentar a distinção entre *tema* e *significação*.



Figura 3.4: Manifestação dos bombeiros no centro do Rio de Janeiro.

Fonte: <http://www.flickr.com/photos/67592052@N08/6155455773/>

b. No conjunto da obra de Bakhtin, as relações dialógicas podem ser entendidas como espaços de tensão entre vozes sociais, vozes que organizam internamente os enunciados. Comente o trecho da matéria “Museu do Prado exhibe cópia restaurada da Mona Lisa”, publicada no portal de notícias do G1, em 21 de fevereiro de 2012, tendo em vista a definição de *dialogismo*.

[...]

O Louvre pediu há dois anos ao Prado que estudasse a cópia visando sua apresentação na exposição que o museu parisiense inaugurará no dia 29 de março em torno da obra de Leonardo da Vinci.

“Os trabalhos deram um resultado nada menos que surpreendente”, de acordo com Gabriele Finaldi, diretor-adjunto do Prado, que destacou a repercussão mundial da descoberta que “a Gioconda francesa tem uma gêmea no Prado.”

Procedente das coleções reais espanholas, a obra do Prado “não tinha janela nem paisagem. Os estudos permitiram descobrir sua presença e seu bom estado de conservação. Vimos que podíamos tirar a camada sem perigo, e fazê-lo foi uma autêntica revelação”.

A intervenção e os estudos “proporcionaram pistas para um melhor conhecimento do quadro do Louvre, assim como detalhes difíceis de perceber na obra original. Estamos no princípio de um processo mais amplo de pesquisa”, declarou Finaldi.

Ana González Mozo concordou com ele ao dizer que “a pesquisa não está concluída” e que os resultados obtidos constituem uma grande contribuição para conhecer o procedimento de trabalho de Da Vinci.

O quadro do Prado “parecia outra cópia de Leonardo”, e agora é considerado “a versão mais importante da Mona Lisa das conhecidas até o momento”, destacou a pesquisadora.

[...]

Fonte: <http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2012/02/museu-do-prado-exibe-copia-restaurada-da-mona-lisa.html>

RESPOSTA COMENTADA

a. A significação da palavra “socorro”, neutra e repetível enquanto unidade do sistema linguístico, pode ser descrita como um pedido de emergência em caso de perigo. Porém, ao se considerar o enunciado “S.O.S. Bombeiros do Rio de Janeiro pedem socorro”, verifica-se que, em uma manifestação, os bombeiros, aqueles que prestam assistência, pedem socorro à população. O tema do enunciado indica que os bombeiros passam daqueles que oferecem socorro para aqueles que pedem socorro. Verifica-se, como afirma Bakhtin, que a noção de tema da enunciação é duplamente determinada: pelas formas linguísticas que entram na composição e pelos elementos não verbais da situação (no caso, a relação entre os interlocutores). Assim, o tema apresenta-se como a expressão de um contexto histórico que deu origem à enunciação, o que afirma a concepção de linguagem como atividade social, proposta por Bakhtin.

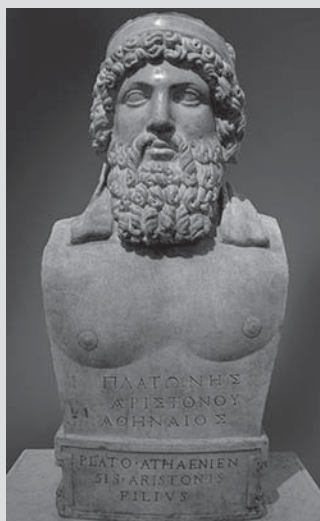
b. O dialogismo é o princípio constitutivo de todo enunciado. Em suas diferentes dimensões, é possível verificar que todo enunciado é internamente dialogizado. Isso quer dizer que a orientação dialógica é um fenômeno próprio do discurso, uma vez que todo discurso encontra-se com o discurso de outrem. Na matéria lida, há várias evidências da dialogização interna, no caso, as vozes trazidas para compô-la. Um exemplo: “Ana González Mozo concordou com ele ao dizer que ‘a pesquisa não está concluída’”, aponta que o discurso relatado é a presença explícita da palavra do outro nos enunciados.

OS GÊNEROS DO DISCURSO

Em seu texto “Os gêneros do discurso”, Bakhtin, dando continuidade à sua reflexão, discute meios para o estudo da linguagem como uma unidade da interação verbal. Para tal, estabelece um contraponto entre a unidade da interação verbal (o enunciado) e as unidades da língua.

Gêneros na Antiguidade

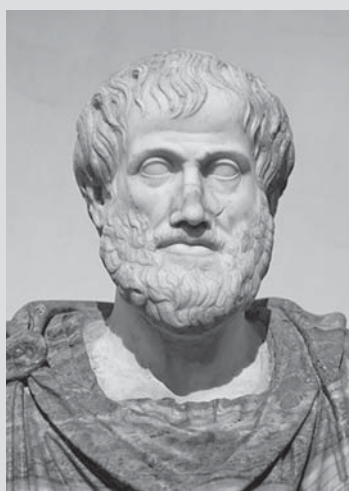
Segundo Brandão (2003, p. 18), “a noção de gênero vem sendo – desde Platão e Aristóteles – uma preocupação insistente”. De fato, Platão parece ter sido o primeiro a falar sobre gêneros em seu livro III de *A República*. Aristóteles também elaborou dois trabalhos de sistematização dos gêneros: *Arte Retórica* e *Arte Poética*. No primeiro, estudou três gêneros retóricos, a saber: o deliberativo (que busca convencer ou dissuadir), o judiciário (que acusa ou defende) e o epidítico (que elogia ou censura). No segundo, tratou de diferentes gêneros da produção poética. A partir dessas obras, foi construída uma tradição de agrupar os gêneros por suas características e propriedades formais.



Ricardo André Frantz

Figura 3.5: Platão.

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Herma_of_Plato_-_0042MC.jpg



Marie-Lan Nguyen

Figura 3.6: Aristóteles.

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Aristotle_Altemps_Inv8575.jpg

Para Bakhtin, diferentemente do estudo das unidades da língua, que tem como foco o sistema linguístico, o estudo dos enunciados, enquanto unidades da interação verbal, deve se centrar na utilização da linguagem. Esta, por sua vez, está relacionada a todas as esferas da atividade humana, o que quer dizer que o que falamos está sempre atrelado às nossas práticas de seres humanos, seres sociais.

Dito de um outro modo, Bakhtin compreende que as esferas da ação humana implicam a utilização da linguagem na forma de enunciados concretos. Assim, podemos afirmar que não há produção de enunciados fora das esferas de atividade, posto que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera de atuação humana. A esses enunciados, produzidos no interior de uma atividade, de um domínio de ação humana, Bakhtin chamou de *gêneros do discurso*. Ou, nas palavras do autor: “tipos relativamente estáveis de enunciados”.

Há três elementos que são, para Bakhtin, indissoluvelmente ligados a todo enunciado e determinados por cada campo da atividade humana, quais sejam: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. O conteúdo temático refere-se ao domínio de sentido de que se ocupa o gênero do discurso. A construção composicional, por sua vez, refere-se à estrutura formal; já o estilo, à seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – presentes em um enunciado. Esses três elementos compõem qualquer enunciado, e as suas regularidades permitem o agrupamento desses enunciados em diferentes gêneros do discurso.

Assim, Bakhtin propõe um estudo dos enunciados a partir de sua organização em gêneros discursivos. De um modo distinto de Saussure, que via na fala somente usos particulares da língua, o que inviabilizava o seu estudo científico, Bakhtin observa que os enunciados apresentam regularidades, são “relativamente estáveis” e, por isso, passíveis de estudo.

É importante observarmos o uso do advérbio “relativamente”, por Bakhtin, na definição dos gêneros do discurso. Ao dizer que os gêneros são estáveis, mas “relativamente”, Bakhtin aponta para a necessidade de considerarmos dois aspectos em seus estudos: a) a historicidade dos gêneros; b) a imprecisão de suas características e fronteiras.

Em cada época e em cada grupo social, são desenvolvidos gêneros de discurso. Eles não são definidos eternamente; de fato, sofrem contínuas mudanças exatamente porque as atividades humanas são variadas,

múltiplas e também estão em alteração e ampliação ininterruptas. As diversas atividades humanas, mesmo que recorrentes (o que gera similaridades nas ações), apresentam dimensões novas em cada circunstância, ou melhor, em cada situação social. Essas novas atividades produzirão novos gêneros ou modificações nos gêneros já existentes.

Vejamos o que nos fala Bakhtin sobre a riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Como os gêneros estão sempre vinculados a um campo da ação humana, a sua adoção é sempre uma escolha determinada pela especificidade de um dado campo e pelas circunstâncias de seu emprego. Por exemplo, é fácil imaginarmos que um artigo científico do século XIX não tem as mesmas características que um artigo científico escrito na atualidade, ainda que ambos pertençam ao gênero do discurso artigo científico. Do mesmo modo, uma carta não é exatamente igual a um e-mail, uma consequência do desenvolvimento das tecnologias de comunicação, que agilizou a troca de mensagens entre as pessoas. Os gêneros são construídos na correlação entre forma e atividade. Assim, devemos considerar, em sua análise, a esfera de sua criação e o uso, as condições históricas e sociais de sua emergência/alteração, além das relações entre os interlocutores (cf. FARACO, 2009).

Em sua proposta de estudos para os gêneros do discurso, Bakhtin não tem como preocupação caracterizar e delimitar fronteiras, ou estabelecer uma listagem de gêneros. Muito pelo contrário, a sua proposta é a compreensão do processo de produção dos gêneros, em outros termos, da emergência e da alteração da variedade de gêneros discursivos.

Podemos observar que mesmo gêneros bastante estereotipados (como documentos oficiais, artigos científicos, formulários, dentre outros) admitem transformações, visto que estão vinculados às situações concretas de uso. A movência das fronteiras e, consequentemente, a imprecisão de seus limites possibilitam que diferentes gêneros possam se misturar, se hibridizar.

Essa tal fluidez dos limites também permite que um gênero passe para um outro, quando colocado em um novo contexto. Nesse caso, muda-se sua produção e a relação com o seu interlocutor. Bakhtin afirma que “cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero” (BAKHTIN, 2003, p. 301).

Para entendermos melhor essa relação entre os gêneros, vamos observar um pequeno trecho da canção popular “Bom conselho”, de Chico Buarque de Holanda. Ela é um bom exemplo da possibilidade de misturas, de imbricação de um gênero em outro. Observe a primeira estrofe da letra da canção:

Bom conselho

Chico Buarque

Ouça um bom conselho
Que eu lhe dou de graça
Inútil dormir que a dor não passa
Espere sentado
Ou você se cansa
Está provado, quem espera nunca alcança.

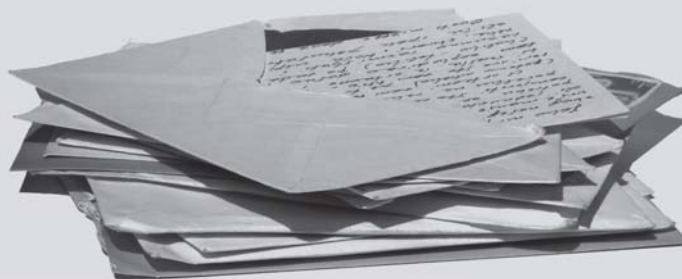
Você deve ter percebido que a canção acima é estruturada a partir da resignificação de provérbios populares. No caso, o gênero provérbio popular passa, em contexto específico, a estruturar o gênero canção popular; conseqüentemente, uma outra relação entre os interlocutores é construída.



Para você ouvir a canção “Bom conselho”, acesse este link:
<http://www.youtube.com/watch?v=uGTgH2AyQEQ>

Cada gênero do discurso não só está em incessante mudança, como também os gêneros existentes sofrem sucessivas alterações. Alguns gêneros novos aparecem (como o e-mail, o chat, o blog etc) e outros desaparecem, total ou parcialmente (como os almanaques de farmácia); outros ainda passam por transformações, à medida que as atividades humanas ficam mais e mais complexas (com o uso de novas tecnologias, por exemplo).

Carta: gênero de discurso?



Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1195237>

O gênero carta é resultante da atividade de comunicar, por escrito, algo a alguém, sob certas condições. Por ser uma comunicação diferida, quer dizer, que pressupõe um distanciamento no tempo e no espaço, entre o locutor e o interlocutor, a carta precisa estar ancorada em um tempo, em um espaço e em determinada relação de interlocução.

A carta pessoal é um “tipo relativamente estável” de enunciado sob o ponto de vista de seu conteúdo temático (domínio privado, embora cada carta tenha seu assunto específico), seu estilo (marcado por uma atitude pessoal na seleção de meios lexicais) e sua construção/composição (indicação do local, da data, de quem a escreveu e a quem é endereçada).

Como você já deve ter percebido, uma outra característica dos gêneros do discurso é a sua diversidade, uma vez que eles incluem, indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas); o relato familiar; a carta (com suas variadas formas); a ordem militar padronizada; o romance etc.

Esses exemplos de gêneros, orais e escritos, também nos permitem observar uma diferença entre eles quanto ao grau de estabilidade, pois alguns são mais estereotipados que outros. Panfletos publicitários, por exemplo, são um gênero em que se percebe um uso mais criativo, até mesmo mais livre, dos elementos que os compõem, enquanto um ofício, por sua vez, tem um formato mais rígido. Ambos, no entanto, são representativos de gêneros do discurso.



No início do filme *Central do Brasil*, dirigido por Walter Salles, são apresentados alguns elementos do gênero carta pessoal. Assista ao filme e observe a estrutura geral do gênero carta.

Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=ci4n87lPbRQ>



Fonte: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/pt/2/29/Central_do_Brasil_poster.jpg

Diante da heterogeneidade dos gêneros do discurso, Bakhtin acaba por distingui-los em dois grandes tipos: os gêneros primários e os gêneros secundários. Trata-se de uma distinção que considera o uso da linguagem em processo dialógico, como apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 3.2: Gêneros primários e gêneros secundários: características

Gêneros do discurso	Primários	São constituídos em situações de comunicação ligadas a esferas sociais cotidianas de relação humana. São desenvolvidos em circunstâncias de comunicação espontânea e mantêm relação direta com o contexto imediato. <i>Exemplos:</i> conversa familiar; bate-papo; conversa telefônica; bilhete etc.
	Secundários	Estão relacionados aos textos mais complexos. São desenvolvidos em circunstâncias mais elaboradas. <i>Exemplos:</i> artigo científico; tese de doutorado etc.

Bakhtin entende que esses dois tipos de gêneros são interdependentes e que, em muitas atividades humanas, é possível ocorrer a passagem constante de um para outro e vice-versa.

Segundo o autor, os gêneros secundários são formados a partir de reelaborações dos primários. Quando os gêneros secundários absorvem os primários, estes perdem sua relação com a situação imediata. Assim, uma conversa familiar relatada em um romance perde seu caráter imediato e passa a incorporar em sua forma as características complexas do gênero literário. Em outras palavras, nessa situação, a conversa transforma-se em um texto mais complexo e deixa de ser cotidiano.

Como dissemos anteriormente, não só os gêneros primários influenciam os secundários, como o contrário também ocorre. Vejamos um exemplo trazido por Faraco (2009):

é interessante observar que a atividade de um camelô anunciando seu produto, que poderíamos classificar como gênero primário por estar diretamente relacionada com a comunicação prática e espontânea do cotidiano, tem muitas vezes um ar de conferência (FARACO, 2009, p. 133).

A interdependência entre os dois tipos de gêneros também pode ser identificada em circunstâncias de hibridização, de transposição de fronteiras entre gêneros. Fiorin (2008) destaca que um gênero secundá-

rio pode valer-se de outros secundários (da mesma esfera ou de esferas diferentes) para sua elaboração ou ainda pode ocorrer a sua imitação parcial, seja de sua composição composicional, seja de seu conteúdo temático ou de seu estilo.

Vejamos um texto bastante inusitado:

Receita milenar para se tornar um "Contador de Histórias" e Encantador de Ouvintes

Ingredientes:

- . Emoção
- . Paixão
- . Entusiasmo

Utensílios:

- . Coração cheio de amor e paixão
- . Bons ouvidos
- . Bons olhos
- . Muitas histórias

Modo de preparo:

- . Leia bastante! Leia tudo!
- . Fique atento a tudo que acontece à sua volta. Preste atenção a cada movimento. Aguce os ouvidos!
- . Depois desse exercício, você já pode escolher a história que quer contar.

Fonte: GARCIA, W. A. P. et al. *Baú do professor: Histórias e oficinas pedagógicas*. vol. 5. Editora Fapi: Belo Horizonte, s.d., p. 40.

Em geral, as receitas culinárias apresentam uma estrutura constituída de título, ingredientes e modo de preparo. É possível que contenham indicação de número de porções, rendimento, dicas de preparo etc. O estilo é caracterizado, principalmente, pelos verbos empregados no imperativo. Já o conteúdo temático refere-se ao preparo de um alimento. No entanto, o texto que acabamos de ler (a “receita milenar”) mantém a construção composicional e o estilo do gênero receita, mas muda o conteúdo temático ao listar os preparativos necessários para se tornar um bom contador de histórias.

Agora que você já conhece a proposta de Bakhtin para o estudo dos gêneros do discurso, vamos fazer a Atividade 2, para consolidar esses conhecimentos.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2.

a. Para Bakhtin, os gêneros do discurso são constituídos por tipos relativamente estáveis de enunciados e decorrem das diferentes esferas de atividade humana. Com base nessa proposta de Bakhtin, quais os aspectos fundamentais que caracterizam a carta pessoal como um gênero do discurso?

b. Observe a imagem a seguir e leia atentamente o texto que a segue. Utilize a imagem e o texto para comentar a relação entre diferentes gêneros do discurso, como analisado por Bakhtin.



A placa de trânsito deve ser vista como um texto característico de um gênero “o código de trânsito”, que está relacionado a uma atividade humana específica [...] a mesma placa, o mesmo texto, matreiramente fotografado por um poeta e colocado em um livro de poemas, modifica-se inteiramente [...] Considere-se, por exemplo, a sequência liberdade interditada. Na placa, essa sequência podia e era decodificada, por pedestres e motoristas que circulavam pela cidade de São Paulo, como “Avenida Liberdade interditada ao trânsito em função de obras”, um fato perfeitamente observável na

década de 70 do século passado, momento da construção do Metrô e da modificação dessa avenida paulistana. No livro de poemas, o referencial de trânsito funciona como suporte para uma dicção poética irônico-crítica que constrói outros referentes a partir do interdiscurso ditatorial que vigorava naqueles pesados anos (BRAIT, 2000, p. 23-24).

RESPOSTA COMENTADA

a. A carta pessoal é entendida como um gênero resultante do processo relacionado à utilização da língua, sendo um produto da atividade de comunicação, na forma escrita, de um autor para interagir com um leitor. A carta pessoal pode ser descrita do ponto de vista do conteúdo, do estilo e da composição. O conteúdo seria de domínio pessoal e privado. Com relação ao estilo, podem ser verificados um menor rigor na organização sintática das frases, a presença de gírias e expressões populares, as marcas de oralidade, a presença da norma culta ou popular etc. No que diz respeito à composição, há a seguinte estrutura: data, vocativo, núcleo, despedida e assinatura.

b. A imagem apresenta uma placa de trânsito que, enquanto enunciado, dependendo das circunstâncias sócio-históricas de enunciação, pode ser passado de um gênero a outro. Quando exposta em uma via de trânsito, a placa tem certa finalidade e é endereçada a determinados interlocutores: um motorista ou um transeunte, ao avistá-la, compreenderá que a avenida está interditada na direção de alguns bairros. Quando inserida em um livro de poemas, a placa passa a pertencer ao gênero poético, é dirigida a certos leitores e, conseqüentemente, produz outras significações: a liberdade de expressão interditada pela ditadura.

Outras considerações sobre os gêneros do discurso

Depois de apresentarmos os principais aspectos das reflexões elaboradas por Bakhtin sobre os gêneros do discurso, vamos fazer alguns comentários sobre outros de seus aspectos.

Os modos sociais do dizer não se limitam ao conhecimento de estruturas linguísticas. Quem nunca se sentiu desconcertado em certas circunstâncias de comunicação verbal, por exemplo, ao redigir uma ata de reunião de condomínio pela primeira vez, mesmo tendo domínio da língua? Isso ocorre quando não há conhecimento de determinados gêneros de uma esfera da atividade humana.

De acordo com Fiorin (2008), “a aprendizagem dos modos sociais de fazer leva, concomitantemente, ao aprendizado dos modos sociais de dizer, os gêneros” (p. 69). Nessa ótica, apenas é possível falar através de determinados gêneros, ou seja, todos os enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas da construção do todo. Por conseguinte, somente se assimila a língua nas formas dos enunciados.

Os gêneros também cumprem funções organizadoras. Por serem caracterizados pela estabilidade relativa, são tanto organizadores das atividades e de nosso entendimento no interior das esferas da ação humana quanto permitem que adaptemos suas novas formas (ou ainda suas formas hibridizadas) às novas contingências dos campos de cada atividade. Vejamos o que nos fala Bakhtin sobre essa questão:

Aprender a falar significa aprender a construir enunciados [...]. Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos que construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria impossível (BAKHTIN, 2003, p. 283).

A capacidade de uso dos gêneros está diretamente relacionada ao domínio que se tem em relação a eles, ou seja, quanto maior for esse

domínio, mais facilidade teremos em empregá-los adequadamente nas situações comunicativas.

Desse modo, é fácil percebermos que só é possível conhecer os gêneros do discurso em processos interativos. Assim, o contato frequente com os gêneros permite aos interlocutores:

- identificá-los;
- produzir um modelo de cada um deles;
- defini-los;
- identificar a situação em que devem ser produzidos;
- saber a quem devem ser endereçados;
- antecipar o conteúdo esperado;
- saber o estilo, o conteúdo temático e a estrutura composicional com que devem ser produzidos.

A bula de remédio também é um gênero?



Fonte: <http://www.blog.saude.gov.br/wp-content/uploads/2012/04/bula1.jpg>

Segundo Guimarães (2010), o gênero bula de remédio é

marcado por um conteúdo temático recorrente (pois realiza a ação de informar os leitores sobre um dado medicamento), por um determinado estilo verbal (visto que utiliza um léxico específico e uma estruturação formal das frases) e uma construção composicional típica (basta que olhemos rapidamente a uma bula de remédio para que reconheçamos o gênero; sua configuração é bastante

nítida e recorrente). Por serem formas relativamente estáveis de estruturação, as bulas podem, certamente, apresentar variações “contidas” em sua forma de apresentação; podem, preservando sua estrutura genérica, modelar-se de acordo com as particularidades dos usuários (GUIMARÃES, 2010, s.p.).

Em linhas gerais, podemos dizer que todas as esferas de atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas de atividade humana, como já nos falava Bakhtin.

Os gêneros são dinâmicos e maleáveis, mas também são relativamente rígidos, recorrentes e rotineiros. Eles são constituídos na tensão entre permanência e mudança, ou, nas palavras de Brandão (2003): “enquanto conjunto de traços marcados pela regularidade, pela repetibilidade, o gênero é relativamente ‘estável’, mas essa estabilidade é constantemente ameaçada por pontos de fuga, por forças que atuam sobre as coerções genéricas” (p. 38).

Para finalizar e sintetizar tudo o que vimos nesta aula sobre dialogismo e gêneros de discurso, vamos fazer as Atividades Finais.

ATIVIDADES FINAIS

Atendem aos Objetivos 1 e 2

1. De maneira sucinta, discuta os aspectos considerados centrais do dialogismo de Bakhtin.

2. Analise o texto a seguir. Em sua análise, descreva as características do gênero carta (conteúdo, estilo verbal e composição).

AMOR DE CONTABILISTA EM CARTA COMERCIAL

Carta de despedida do contabilista Sabugosa de Castro a Belinha Guedes, moça de prendas domésticas de Jundiá dos Pilares:

Prezada Senhorita:

Tenho a honra de comunicar a V. S^a. que resolvi, de acordo com o que foi conversado com o seu ilustre progenitor, o tabelião juramentado Francisco Guedes, estabelecido à Rua da Praia, no 632, dar por encerrados nossos entendimentos de noivado. Como passei a ser o contabilista-chefe dos Armazéns Penalva, conceituada firma desta praça, não me restará, em face dos novos e pesados encargos, tempo útil para os deveres conjugais.

Outrossim, participo que vou continuar trabalhando no varejo da mancebia, como vinha fazendo desde que me formei em contabilidade em 17 de maio de 1932, em solenidade presidida pelo Exmo. Sr. Presidente do Estado e outras autoridades civis e militares, bem como representantes da Associação de Varejistas e da Sociedade Cultural e Recreativa José de Alencar.

Sem mais, creia-me, de V. Sa., patricio e admirador,

Sabugo de Castro

Fonte: CARVALHO, José Cândido de. (1971). *Por que Lulu Bergantim não atravessou o Rubicon*. Rio de Janeiro: Jose Olympio, p. 14-15.

3. Leia o texto a seguir. Considerando os aspectos relacionados ao gênero bula, identifique o fenômeno ocorrido:

<p>LETRAS</p> <p>(Genérico: “ESCRITA CERTA”)</p> <p>Apresentação: 4 mg</p> <p>Uso adulto – Livros e escritos diversos.</p> <p>FÓRMULA</p> <p>Palavras 1 mg</p> <p>Poesia 1 mg</p> <p>Encantamento 1 mg</p> <p>Leituras 1 mg</p> <p>Informações ao candidato</p> <p>LETRAS apresenta uma composição recheada de envolvimento com a arte da leitura e da escrita.</p> <p>Validade</p> <p>Inicial de 4 anos, a contar da data de ingresso. Após esse período, validade por tempo indeterminado.</p>	<p>Reações adversas</p> <p>LETRAS costuma ser muito bem tolerado, apenas apresentando sono, mal-estar, náuseas e a conhecida <i>poca voia</i> (pouca vontade) em indivíduos que não assimilarem os componentes da fórmula supracitada ou que forem alérgicos à mesma.</p> <p>Posologia</p> <p>Frequentar 8 semestres ao primeiro sinal de encantamento pela palavra. Caso não seja suficiente, proceder à leitura de um livro a cada 2 dias, ou de 2 livros ao mesmo tempo.</p> <p>Conduta na superdosagem</p> <p>Até o momento, há inúmeros registros de superdosagem. Indivíduos graduados procuraram imediatamente cursos de pós-graduação, apresentando sintomas de maior fluência na língua e grande facilidade comunicativa.</p>
---	---

<p>Indicações</p> <p>Indicado para pessoas que buscam expressar belezas e imprimir felicidades, através da expressão oral e escrita e sua relação com a vida.</p> <p>Precauções</p> <p>Deve ser evitado por quem não ama os livros e a força da palavra, sob o risco de não chegar ao fim do Curso, devendo, nesse caso, optar por outro, mais adequado às suas necessidades.</p> <p>Interação com outras áreas</p> <p>Recomenda-se evitar a interação apenas com a preguiça da busca do saber, em geral. O uso concomitante com qualquer outra área é altamente benéfico, proporcionando as maiores e mais emocionantes descobertas.</p>	<p>Pacientes idosos</p> <p>Imprescindível acrescentar sua bagagem de leitura ao curso, participando ativamente das aulas, na troca com colegas mais jovens.</p> <p>Atenção!</p> <p>Letras vicia! Provoca um maior conhecimento do ser humano! Cuidado!</p> <p>Tome a iniciativa de inscrever-se no curso de letras. Será a garantia do seu futuro. Pense nisso!</p> <p>Farmacêuticas responsáveis</p> <p>Acadêmica Raquel M. P. Copat Acadêmica Simone de Fátima Aver</p> <p>LABORATÓRIO UCS/CARVI Alameda João Dal Sasso – Bairro Universitário Bento Gonçalves – RS – Fone: 54-452-1188</p>
--	--

Fonte: KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. (2010). *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor*. Petrópolis: Vozes. p. 23-25.

RESPOSTA COMENTADA

1. Na proposta de Bakhtin, o diálogo não pode ser entendido como conversação entre duas pessoas, mas é concebido como um espaço de tensão de vozes que circulam socialmente e que estão carregadas de juízos de valor. Dessa forma, o dialogismo reafirma a natureza sociointeracional dos enunciados, pois todos os enunciados

(mesmo em produções escrita) são sempre endereçados a um interlocutor – são sempre elaborados em função dele – e produzidos como uma resposta. As relações dialógicas são constitutivas de todo dizer e, em alguns casos, são perceptíveis, ou seja, deixam-se entrever.

2. Os gêneros, tipos de enunciados relativamente estáveis, refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas de atividade humana a que se relacionam, ou seja, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal (seleção operada nos recursos da língua), mas, sobretudo, por sua construção composicional. No entanto, os gêneros podem se misturar, atravessar os limites de suas fronteiras, hibridizar-se. Na carta do contabilista destinada à moça de prendas domésticas, observam-se como os elementos da carta pessoal/amorosa – conteúdo temático (relações amorosas) e construção composicional – imbricam o estilo (principalmente, pelas escolhas lexicais) de uma carta comercial.

3. Este é um caso em que ocorre a imitação da estrutura composicional e do estilo de uma bula de remédio. No texto “Letras”, são mantidas a estrutura composicional e o estilo do gênero bula, mas altera-se a temática. Não se fala das descrições e orientações de utilização de um medicamento, mas da descrição e indicações de um curso de graduação, no caso, o curso de Letras. A hibridização produz um efeito de humor ao texto em análise.



Para saber mais sobre a teoria dos gêneros do discurso, elaborada por Bakhtin, recomendamos o vídeo: *PGM 05 - Gêneros do discurso*, exibido pela Univesp TV. Acesse: <http://www.youtube.com/watch?v=mB3TwwXsbZg>

CONCLUSÃO

Em suas reflexões, Bakhtin opõe-se ao caráter neutro e monológico da linguagem, dá ênfase às relações dialógicas que constituem todo e qualquer enunciado e, por conseguinte, ao estudo dos tipos relativamente estáveis de enunciados, os gêneros do discurso. Ao estudarmos os gêneros do discurso, percebemos que os empregamos de forma segura e habilidosa em nosso dia a dia, em nossas múltiplas práticas de linguagem.

Em termos teóricos, o estudo dos gêneros do discurso e da visão dialógica de linguagem, propostos por Bakhtin, é bastante relevante para o desenvolvimento dos estudos da linguagem em uso. A concepção dialógica contempla o outro e as suas vozes no estudo do enunciado e permite-nos pensar que a linguagem em seu uso também apresenta regularidades.

RESUMO

Nesta aula, pudemos verificar que, na concepção de Bakhtin, o dito é abordado dentro do universo do já dito, uma vez que os enunciados não existem isolados: cada enunciado pressupõe seus antecedentes e outros que o sucederão; um enunciado é apenas um elo na cadeia, só podendo ser compreendido em seu interior. Todo enunciado é orientado para o outro, pois dirigir-se a alguém é uma particularidade constitutiva do enunciado; sem o interlocutor não haveria enunciado. O outro, portanto, tem papel ativo no processo de interação verbal. Além disso, todo enunciado busca uma resposta (compreensão responsiva), seja ela de concordância ou discordância. Esse fato implica o reconhecimento da interação entre os interlocutores na enunciação.

Também aprendemos que a utilização da linguagem efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana, e cada uma dessas esferas elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Nesta aula, trabalhamos com vários textos que, como vimos, podem ser associados a diferentes gêneros discursivos (bula de remédio, cartas, receitas, poemas etc). Mas, afinal, o que é um *texto*? Na próxima aula, vamos nos aprofundar nessa questão, iniciando o estudo de alguns conceitos desenvolvidos numa disciplina específica de estudos sobre a linguagem: a linguística textual.

Mas o objeto da Linguística não era a linguagem? O texto e a linguística textual

Mercedes Marcilese
Silmara Dela Silva

AULA

4

Meta da aula

Apresentar a perspectiva teórica da linguística textual e o seu objeto de estudo, o *texto*, em suas diversas acepções.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. definir *texto* em sentido amplo e restrito;
2. reconhecer os principais objetivos da linguística textual e identificar algumas das propriedades do *texto*, o seu objeto de estudo.

Pré-requisitos

Antes de iniciar esta aula, seria muito proveitosa a leitura do capítulo “Linguística textual” do livro: MUSSALIM, Fernanda & BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. Volume 1. São Paulo: Editora Cortez.

INTRODUÇÃO

Você já deve ter ouvido falar sobre *As mil e uma noites* ou, pelo menos, sobre algumas das histórias mais famosas contidas nesse livro, como *Aladim e a lâmpada maravilhosa* ou *Ali Babá e os quarenta ladrões*. A obra *As mil e uma noites* consiste em uma coleção de relatos populares, originais do Oriente Médio e do sul da Ásia, que foram compilados em língua árabe por volta do século IX.

A obra *As mil e uma noites* ficou conhecida no mundo ocidental graças à tradução do árabe para o francês realizada pelo orientalista Antoine Galland em 1704. Foi a partir dessa tradução que o livro se transformou em um clássico da literatura mundial. Posteriormente, algumas de suas histórias ganharam versões adaptadas para o público infantil e uma delas inspirou um filme da Disney, *Aladdin* (1992).



Figura 4.1: Língua árabe na escrita Al-Bayan.

Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Arabic_albayancalligraphy.svg

As muitas (e são muitas mesmo!) histórias reunidas no livro têm origens múltiplas, que incluem tanto o folclore indiano quanto o persa e o árabe. Dado que os antigos manuscritos diferem no número e no conjunto de relatos que contêm, não há uma versão única e definitiva da obra. Há, contudo, um ponto fundamental que não varia nas diferentes versões: os contos estão organizados a partir de uma história principal, que funciona como fio condutor para o relato, pois todos eles são narrados por Xerazade, esposa do rei Xariar. Conta a história que o rei, enlouquecido de ciúmes ao saber que tinha sido traído pela primeira esposa, resolve casar-se a cada noite com uma nova noiva e executá-la na manhã seguinte. A engenhosa Xerazade consegue fugir da morte e conquistar o amor do rei, contando, até o amanhecer, histórias

maravilhosas que deixam o soberano curioso e fazem com que ele postergue a morte da rainha por mais um dia. Assim, como o título antecipa, Xerazade sobrevive por mil e uma noites até que, finalmente, o rei compreende seu erro, arrepende-se e permanece casado com a esperta rainha.

A figura de Xerazade representa na literatura a grande narradora, a tecedora de histórias que une os fios, criando uma trama complexa e delicada que seduz não só o rei, mas também os leitores de todas as épocas.



Figura 4.2: Xerazade e o rei Xariar.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:1001-nights.jpg>

Como vimos em nossas duas últimas aulas de Linguística III ao estudarmos Bakhtin, a comunicação linguística, assim como a produção discursiva em geral, não se dá por unidades linguísticas isoladas, como fonemas, morfemas e palavras, mas por unidades maiores (MARCUSCHI, 2008, p. 71). Podemos chamar tais unidades de *textos*. São os *textos* que possibilitam as longas conversas de Xerazade com o rei Xariar, impedindo a morte da rainha por mil e uma noites. Também são os *textos* que empregamos diariamente em nossas práticas de linguagem.

ETIMOLOGIA – SIGNIFICADO ETIMOLÓGICO

A palavra *etimologia* vem do grego antigo e refere-se à disciplina que trata da história ou da origem das palavras e busca a explicação do significado de palavras através da análise dos elementos que as constituem. Sabemos que muitas palavras derivam de outras línguas (chamamos *étimos* às palavras-fonte). Nas línguas neolatinas, como o português, o espanhol e o italiano, por exemplo, isso acontece o tempo todo. Por meio da análise de textos antigos e da comparação com outras línguas, os etimologistas tentam reconstruir a história das palavras e determinar em que momento elas entraram em uma dada língua, quais são suas fontes e como suas formas e seus significados se modificaram ao longo do tempo.

A palavra *texto* – que, a propósito, tem uma forma bastante semelhante em várias outras línguas: *text* (alemão e inglês), *texto* (espanhol), *texte* (francês), *testo* (italiano) – provém do latim *textus*, participípio de *texo*, do verbo *texere*, que significa “tecer”, “entrelaçar” e também “escrever”, “compor” (DICCIONARIO VOX, 1996, p. 508).

Como podemos observar, boa parte do **SIGNIFICADO ETIMOLÓGICO** da palavra chega até os nossos dias, na medida em que todo texto resulta de um trabalho de *tecer*, de *entrelaçar* várias partes menores, de modo a se obter um todo interrelacionado.

É assim que podemos falar da *textura* ou *tessitura* de um texto, isto é, a rede de relações que garantem sua unidade, que permitem que um texto seja reconhecido como tal e não apenas como um amontoado de palavras ou frases avulsas (INFANTE, 1991).

Do mesmo modo como fios de diversos materiais (lã, seda, algodão) são combinados para criar um tapete persa, resultando em verdadeiras obras de arte, o entrelaçamento de ideias traduzidas em palavras, frases e unidades discursivas maiores permite gerar um número infinito (realmente infinito!) de textos diversos.



Assista no YouTube ao *trailer* do documentário *The poot* (2009), que mostra o (incrível!) processo de confecção dos tapetes persas. Os tapetes são uma parte essencial da arte e da cultura persas, e tanto a preparação dos materiais como a tecelagem são feitas totalmente à mão: <http://www.youtube.com/watch?v=1aPPSIDr3Mc>.

Verbais ou não, orais ou escritos, vinculados a diversos gêneros do discurso... em meio aos textos, estamos inseridos em uma autêntica rede, bem semelhante àquela tecida por Xerazade. Somos todos capazes de produzir e compreender textos dos mais variados, de criar e recriar textos próprios e alheios. Talvez seja isso que faça com que a noção de texto seja tão intuitiva, tão do senso comum que nem paramos para pensar muito nela.

Na primeira parte desta aula, vamos refletir um pouco a respeito dessa questão: afinal, o que é mesmo um *texto*?

EXISTEM TEXTOS E TEXTOS: DEFININDO O OBJETO

Para falar de *texto* de uma forma menos intuitiva, precisamos delimitar melhor essa noção de modo a construir uma ou mais definições. Para começar, vamos considerar o texto em uma concepção mais ampla. Nesse caso, podemos incluir como *texto* produções realizadas nas mais diversas *linguagens*.

Linguagem ou linguagens?

Como você já sabe, a palavra *linguagem* é, por vezes, utilizada de forma bastante ampla, sem fazer necessariamente referência à linguagem verbal. Podemos falar em *linguagem musical*, *pictórica*, *cinematográfica*, *da dança* etc. Variadas formas e sistemas de expressão e representação humana podem ser chamadas de *linguagens*. Da mesma forma, podemos considerar como textos produções construídas a partir de *linguagens* diferentes.

Numa peça de balé clássico, como *O quebra-nozes*, do compositor russo Tchaikovsky, por exemplo, temos a narração de um conto de fadas a partir da combinação de diversos elementos: a música; obviamente a dança (organizada a partir de posições e movimentos específicos dos bailarinos; o balé clássico tem toda uma “sintaxe” própria bem definida); o figurino; a cenografia etc. Todos esses elementos juntos permitem *contar* uma história através de uma linguagem visual e auditiva, mas não verbal.



Figura 4.3: Embora não empregue a linguagem verbal, uma peça de balé clássico é também um texto.

Fontes: <http://www.sxc.hu/photo/1182070>; <http://www.sxc.hu/photo/1127708>; <http://www.sxc.hu/photo/1127705>; <http://www.sxc.hu/photo/1127707>

A partir desse conceito amplo, podemos tratar como textos as mais diversas obras, realizadas em diferentes linguagens, como, por exemplo: a linguagem das artes plásticas, da música, da arquitetura, do cinema, do teatro, dentre outras. Com base nessa primeira definição, será que podemos chamar de *textos* as imagens a seguir?



Yejun Kim

Figura 4.4: Fragmento de partitura.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1021419>



Figura 4.5: Mapa-múndi de 1572.

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:1572_Typus_Orbis_Terrarum_Ortelius.jpg

A resposta é *sim*. Tanto uma partitura quanto um mapa são textos, baseados em linguagens predominantemente não verbais. No caso do mapa, temos algumas informações apresentadas de forma verbal (nomes de cidades, países, rios, montanhas etc.), assim como na partitura são utilizados alguns elementos linguísticos. Contudo, cada um desses textos tem aspectos específicos, relacionados à linguagem na qual foram produzidos. Cada linguagem tem suas regras de boa formação (sintaxe) e um conjunto de elementos, de signos próprios. Na partitura, encontramos uma notação musical que permite representar graficamente uma peça, trazendo, por exemplo, informações sobre as notas e os tempos em que cada uma deve ser tocada. Já no mapa, temos a utilização de uma escala para os tamanhos, cores específicas e signos que representam diversos tipos de informação. Em ambos os casos, temos signos sendo utilizados para transmitir informação, para dizer ou indicar para alguém algo que o outro conhece e pretende compartilhar.

Como vemos, quando a noção de *texto* é considerada em seu sentido amplo, descobrimos que muitos objetos diferentes podem ser “lidos” e tratados como texto. Essa definição de texto será importante para disciplinas como Semiótica e Análise de Discurso, que estudaremos neste curso.

A partir do que vimos até agora, podemos refletir sobre a seguinte definição:

Texto em sentido amplo, designando toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (uma música, um filme, uma escultura, um poema, etc.) e, em se tratando de linguagem verbal, temos o discurso, atividade comunicativa de um sujeito, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou pelo locutor e interlocutor, no caso dos diálogos) e o evento de sua enunciação (FÁVERO, 2002, p. 7).

Repare que na definição de Fávero podemos observar também um conceito de texto em sentido restrito, ou seja, associado a manifestações veiculadas em linguagem verbal humana (e aqui ficam incluídas também as línguas de sinais, como a Libras – Língua Brasileira de Sinais – e a ASL – *American Sign Language* –, das quais você já ouviu falar em Linguística II).

Partindo dessa definição mais específica, vamos dizer que um texto não é apenas uma sequência de palavras ou frases, mas uma unidade linguística com propriedades estruturais específicas. Textos fazem parte de um tipo de fenômeno linguístico que vai além da palavra e da frase, e caracterizam-se basicamente por conformar uma unidade de sentido. Um texto é – dentre outras coisas, como veremos mais adiante – uma unidade de comunicação, um uso específico e efetivo da linguagem. Sempre que temos um texto, temos pelo menos um e normalmente mais participantes envolvidos e inseridos em uma situação determinada, ou seja, em um contexto.

Texto e contexto

Koch (2002) salienta que o modo como o *contexto* é definido varia consideravelmente, não só no tempo, mas também de um autor a outro. Por vezes, ocorre que um mesmo autor utiliza o mesmo termo de maneira diferente em vários momentos. Por enquanto, podemos dizer que *contexto* refere-se à relação entre o *texto* e a situação em que ele ocorre. Em outras palavras, trata-se do conjunto de circunstâncias em que a mensagem que se deseja emitir é produzida – incluindo lugar e tempo, cultura do emissor e do receptor etc. – e que permite sua correta compreensão.

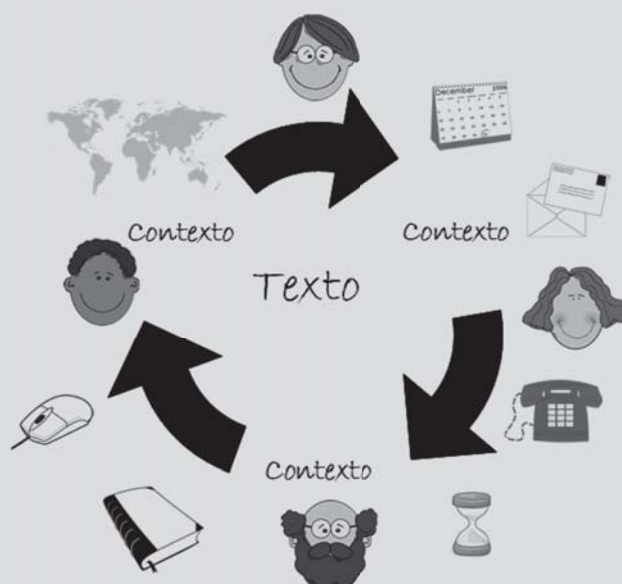


Figura 4.6: O contexto é definido pelo conjunto de circunstâncias em que se produz o texto.

Fontes: Figura preparada pelas autoras, a partir de imagens extraídas do site Open Clip Art;

<http://openclipart.org/detail/398/old-book-by-molumen>

http://openclipart.org/detail/858/boy-face-cartoon-by-gerald_g-858

<http://openclipart.org/detail/868/ladyface3-by-ryanlerch>
http://openclipart.org/detail/860/boy-face-cartoon-by-gerald_g-860
<http://openclipart.org/detail/25516/architetto-----clessidra-by-anonymous-25516>
<http://openclipart.org/detail/1733/world-map-by-molumen-1733>
<http://openclipart.org/detail/133351/red-phone-by-notklaatu>
http://openclipart.org/detail/1187/letters-by-johnny_automatic
<http://openclipart.org/detail/28565/desk-calendar-by-roystonlodge>
<http://openclipart.org/detail/3422/mouse-by-aritztg>

O linguista Luiz Antônio Marcuschi (2008, p. 72) lembra que, para alguns teóricos da linguagem, os textos são na verdade o único material linguístico observável. Segundo esse mesmo autor, o texto pode ser caracterizado como:

- um tecido estruturado;
- uma unidade de comunicação;
- um artefato sócio-histórico.

Assim definidos, textos são fenômenos complexos e requerem, portanto, um tratamento específico.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Tecendo os primeiros pontos

Observe as seguintes imagens e avalie em que medida as produções nelas contidas podem ser definidas como *textos*.

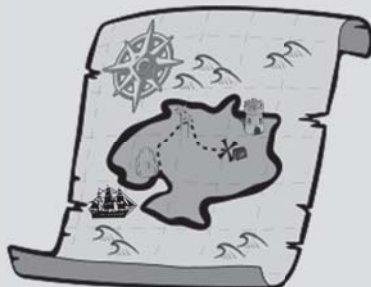


Figura 4.7: Mapa do tesouro.

Fontes: Imagem preparada pelas autoras a partir de imagens livres do Open Clip Art;
 Pedra http://openclipart.org/detail/17864/stone-by-angelo_gemmi;
 Mapa <http://openclipart.org/detail/120607/treasure-map-by-tzunghaor>;
 Palmeira <http://openclipart.org/detail/7897/palm-tree-by-bsantos>;
 Barco <http://openclipart.org/detail/104821/tall-ship-by-last-dino>;
 Cofre <http://openclipart.org/detail/12029/chests-by-yekcim-12029>;
 Torre <http://openclipart.org/detail/11527/rpg-map-symbols-round-tower-by-nicubunu>;

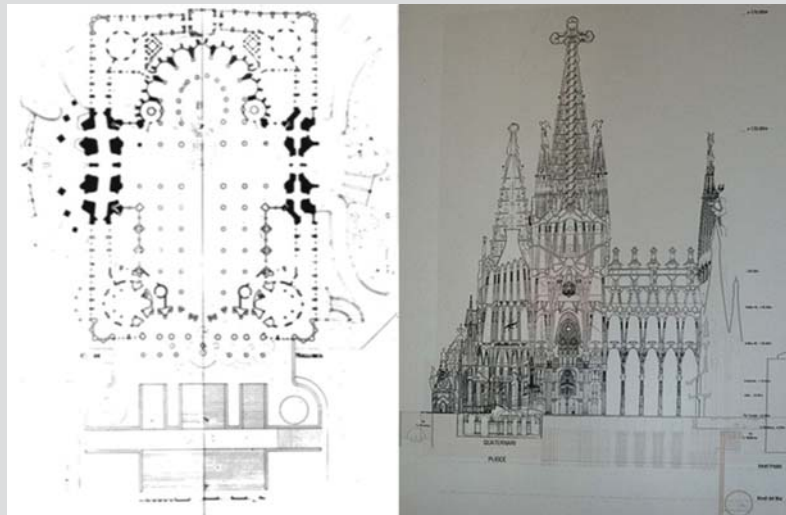


Figura 4.8: Planta e seção do Templo Expiatório da Sagrada Família, do arquiteto Antoni Gaudí.

Fontes: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Planta_Sagrada_Familia.jpg?uselang=gsn;
http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sagrada_Familia-secci%C3%B3n.jpg?uselang=gsn



Figura 4.9: Documento que promulgou a Lei Áurea (1888).

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Lei_%C3%81urea.jpg

RESPOSTA COMENTADA

Vamos começar pela **Figura 4.7**. Temos aqui um “mapa do tesouro” no qual é representada uma rota ou um percurso. Nesse caso, são utilizados signos icônicos, isto é, signos que têm uma relação de semelhança com aquilo que representam (no nosso exemplo, o barco, as palmeiras, a torre, a rosa dos ventos, que indica as quatro direções fundamentais e suas intermediárias etc.). O mapa transmite uma mensagem através de uma linguagem visual e não verbal e, nesse sentido, pode ser considerado um texto.

No que diz respeito à **Figura 4.8**, trata-se de parte do projeto de arquitetura do Templo Expiatório da Sagrada Família (veja o Boxe de Curiosidade), desenhado pelo arquiteto Antoni Gaudí. Um projeto arquitetônico é o processo pelo qual uma obra de arquitetura é concebida e também é a sua representação final; ele é essencial para que a obra saia como planejada. Uma das duas figuras representa a planta do templo, indicando de forma esquemática a distribuição do espaço, as entradas, enfim, a forma básica do prédio. A imagem da seção, mostra uma das fachadas de forma detalhada e inclui a escala que deve ser corretamente interpretada pelos construtores para a execução da obra. Da mesma forma que o mapa do tesouro, essas imagens podem ser consideradas textos, na medida em que codificam e comunicam informação por meio de uma linguagem específica, com signos e regras próprias.

Por último, na **Figura 4.9** também temos um texto. Desta vez, trata-se de um texto produzido em linguagem verbal, na modalidade escrita. É importante salientar que, mesmo sendo predominantemente verbal, há no texto elementos não verbais que são cruciais para sua compreensão, como é o caso do brasão. O documento, assinado pela princesa Isabel e pelo ministro da Agricultura da época, sanciona a Lei Áurea, que extinguiu a escravidão no Brasil. Você se lembra da Aula 1, quando dissemos que a linguagem verbal não apenas transmite informação, mas também faz coisas, executa ações e tem efeitos nos falantes? O documento da **Figura 4.9** é um belo exemplo da performatividade na linguagem. A escravidão no

Brasil foi abolida (olha só!) não a partir de uma única frase, mas de um texto, isto é, a partir de um evento comunicativo, com certos participantes envolvidos e em um contexto determinado.

O Templo Expiatório da Sagrada Família, também conhecido como Sagrada Família, é um enorme templo católico na cidade de Barcelona (Espanha), em processo de construção desde 1882. Foi desenhado pelo arquiteto catalão Antoni Gaudí e é considerado por muitos especialistas como a sua obra-prima e expoente privilegiado da arquitetura modernista catalã. A construção é financiada apenas com doações privadas, e foi suspensa em 1936 devido à Guerra Civil espanhola. A finalização da obra não deve acontecer antes de 2026. Mesmo inacabado, o projeto é de tirar o fôlego, aliás, como a maioria das obras de Gaudí.



Figura 4.10: Detalhe das escadas em forma de caracol do templo.
Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sagrada_familia_staircase.jpg

Foi na década de 1960 que alguns pesquisadores espalhados na Europa e, principalmente, na Alemanha chegaram à conclusão de que os textos mereciam um estudo específico. Seus trabalhos levaram ao desenvolvimento de um novo ramo da linguística: a chamada linguística textual, que toma como objeto de investigação uma nova unidade, o texto.

Os estudiosos do texto não vão considerar a palavra ou a frase como unidade de análise, mas vão defender que são os textos que constituem a forma mais específica de manifestação linguística (FÁVERO; KOCH, 1983, p. 11). São as especificidades da linguística textual, a “ciência do texto”, que vamos estudar agora.

UMA DISCIPLINA PARA UM OBJETO: A LINGÜÍSTICA TEXTUAL

Considerar o texto como unidade de análise dentro dos estudos da linguagem pode parecer algo natural hoje, mas essa ideia nem sempre foi bem aceita. A preocupação teórica com o texto teve como resultado a constituição de um novo campo de estudos linguísticos que, ao tentar ir além dos limites da frase, inclui em sua análise outros fatores até então excluídos, tais como o sujeito e a situação de comunicação. A linguística estruturalista vigente na época, como você sabe, baseava sua análise na língua considerada como sistema e como código.

A linguística textual, que começou a se desenvolver na década de 1960, surgiu fundamentalmente com a finalidade de refletir sobre fenômenos linguísticos que não poderiam ser explicados apenas com base numa análise da frase (FÁVERO; KOCH, 1983). Tais fenômenos eram caracterizados como parte das “relações interfrásticas”.

Mas que fenômenos são esses? A correferência, a pronominalização, a seleção dos artigos (definidos ou indefinidos), a ordem das palavras numa dada frase, a relação tópico-comentário (ou tema-rema), a entonação, as relações entre sentenças não ligadas por conjunções e a concordância de tempos verbais são algumas das questões que não podem ser bem explicadas se olharmos apenas para o nível da sentença (FÁVERO; KOCH, 1983, p. 12). Vamos observar melhor alguns desses pontos. Consideremos as sentenças em (1):

- (1) Fui à feira hoje e comprei frutas. Quando cheguei em casa, percebi que as *tobicas* estavam verdes.

Agora diga: o que são *tobicas*? Você pode não saber exatamente (aliás, esperamos que você não saiba mesmo!), mas você deve ter inferido que são um tipo de fruta. Como é que você sabe disso? Basicamente, porque você é capaz de realizar inferências com base em informação linguística e entende que o uso do artigo definido *as* estabelece uma relação entre o nome *frutas*, que foi mencionado anteriormente, e *tobicas*, que aparece na segunda frase. Em outras palavras, você sabe que *tobicas* são frutas graças à informação trazida pelo artigo definido e a sua capacidade de relacionar informações contidas nas duas frases.

Vejamos um outro exemplo:

(2) Ana deixou o carro na oficina. O veículo fazia um barulho estranho.

Agora responda: o carro da Ana fazia um barulho estranho? Provavelmente, sua resposta foi *sim*. Isso porque você estabeleceu uma relação de **CORREFERÊNCIA ANAFÓRICA** entre os nomes *carro* e *veículo*. Nesse caso, a relação é estabelecida a partir da troca de um hipônimo (*carro*) por um hiperônimo (*veículo*), ou seja, duas palavras diferentes, mas que, nas sentenças (2), têm a mesma referência.

CORREFERÊNCIA ANAFÓRICA – ANÁFORA E CATÁFORA

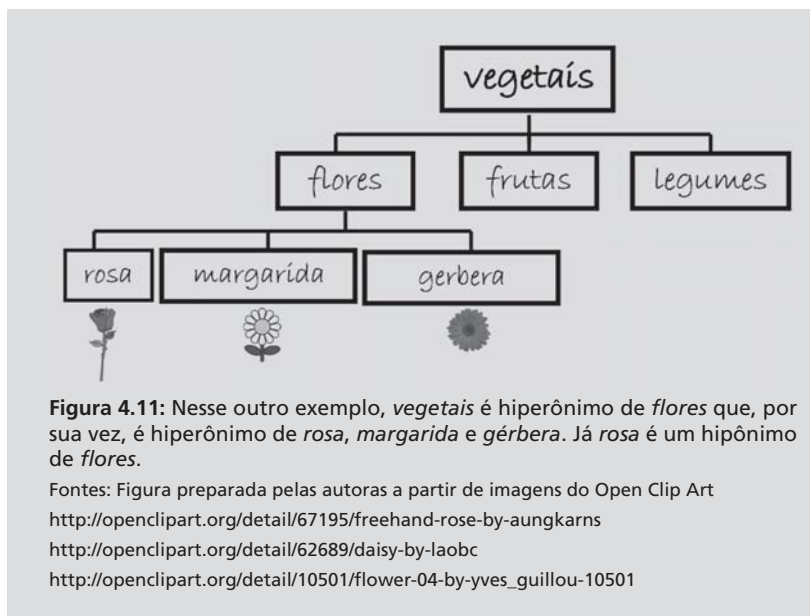
Temos uma relação de correferência anafórica quando um elemento retoma um outro introduzido anteriormente. A catáfora, por sua vez, refere entidades de forma projetiva, de modo que sua ocorrência dá-se antes da expressão correferencial. Vejamos alguns exemplos:

(a) Carla e Lucas conheceram-se ainda crianças. Ela morava do lado da casa da avó dele (*ela* e *dele* retomam respectivamente os nomes *Carla* e *Lucas* – neste caso, a correferência é anafórica).

(b) Ao partir, Mariana levou absolutamente tudo: as roupas, os livros... não sobraram nem os cabides no armário (*tudo* refere a *roupas*, *livros* e *cabides* – aqui, temos uma retomada catafórica).

Hipônimos e hiperônimos

A hiponímia é uma relação semântica que se estabelece entre palavras, quando o significado de uma está incluído no de outra (CANÇADO, 2012, p. 32). Vejamos o seguinte exemplo: *poodle* > *cachorro* > *animal* > *mamífero*. Um *poodle* é um cachorro, um animal e um mamífero. Mas será que a relação inversa também é correta? Um mamífero é um animal, mas um animal não é necessariamente um cachorro, não é mesmo? E um cachorro também não é sempre um *poodle*. Assim, podemos dizer que *poodle* é um hipônimo de *cachorro*, de *animal* e também de *mamífero*. Por sua vez, *mamífero* é um hiperônimo de *poodle* (e de *cachorro* e de *animal*), ou seja, o sentido de *mamífero* é muito mais genérico que o de *cachorro* ou de *animal*.



Como você deve ter reparado, para explicar o modo como compreendemos as informações contidas nos exemplos (1) e (2), precisamos olhar além de uma única frase. Precisamente o interesse por explicar fenômenos desse tipo foi o que impulsionou o desenvolvimento da linguística textual. E como a maioria das vezes nós não nos comunicamos apenas por frases únicas, o texto passou a ser tido como um objeto central no estudo da linguagem.

Fávero & Koch (1983) explicam que não é adequado caracterizar a linguística textual em termos de certos métodos ou modelos, mas sim do seu escopo, ou seja, dos tipos de objetos e de problemas que constituem seu campo de estudo. Inicialmente, o principal interesse da linguística textual ficou concentrado nos textos escritos e no processo de produção textual. Todavia, a partir dos anos 1980-1990, houve uma mudança de objetivos, e hoje em dia os estudos sobre o texto tratam tanto da produção quanto da compreensão, considerando textos escritos e orais.



Chris Chidsey

Figura 4.12: A linguística textual é a “ciência da estrutura e do funcionamento dos textos”.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1139041>

Conte (1977 apud FÁVERO; KOCH, 1983) distingue três momentos na passagem da teoria da frase à teoria do texto:

- análise transfrástica;
- gramáticas textuais;
- teorias de texto.

Esses momentos não são estabelecidos a partir de uma ordem cronológica, mas sim com base nos diferentes interesses e objetivos. Em outras palavras, não devemos considerar que haja uma sucessão temporal entre eles, já que não necessariamente um momento acontece antes ou depois dos outros. Trata-se basicamente de tipos diferentes de desenvolvimentos teóricos em volta de um mesmo objeto, o texto.

Vamos ver cada um desses desenvolvimentos com mais cuidado. Na chamada *análise transfrástica*, a pesquisa circunscreve-se a enunciados ou sequências de enunciados. O principal objetivo consiste em estudar os tipos de relação que se pode estabelecer entre os diversos enunciados que compõem uma sequência significativa. Nesse tipo de estudos, as relações referenciais – e principalmente a correferência – são colocadas no primeiro plano. A correferência é considerada como um dos principais fatores de coesão textual.

Coesão textual

Os chamados *fatores de coesão textual* são responsáveis pela estruturação da sequência superficial do texto, no nível microtextual. De forma um pouco simplificada, podemos dizer que a coesão textual equivale às concatenações, às retomadas de elementos de uma frase em outra. A coesão depende de vários tipos de procedimentos: referência, substituição, elipse, conjunção, coesão lexical (ou seja, a reiteração de itens lexicais) etc. Nos exemplos (1) e (2), é precisamente a coesão textual o que permite que as relações de correferência entre elementos de frases distintas possam ser corretamente compreendidas (com a retomada de *carro por veículo*, por exemplo, conseguimos compreender que há uma relação de continuidade entre o que é dito na primeira e na segunda sentenças do exemplo 2).

Falaremos mais sobre a coesão e também sobre coerência textual na parte final desta aula, ao tratarmos dos fatores de textualidade.



Maja Pi

Figura 4.13: A coesão é responsável pelo tecido da sequência superficial do texto.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1383232>

As *gramáticas textuais* surgem – como a linguística textual de um modo geral – com a finalidade de refletir sobre fenômenos linguísticos inexplicáveis por meio de uma gramática do enunciado. Especificamente, seus principais objetivos são:

- (i) verificar o que faz com que um texto seja um texto (isto é, estudar os seus princípios de constituição);
- (ii) levantar critérios para a delimitação de textos;
- (iii) diferenciar as várias espécies de textos.

As *gramáticas textuais* não são exatamente um tipo específico de gramática como outros tipos que você já conhece, como a estrutural, a gerativo-transformacional ou a funcional, por exemplo. Partes dessas gramáticas do texto podem ser formuladas de acordo com qualquer um desses modelos, de acordo com diferentes orientações teóricas. As *gramáticas textuais* podem ser definidas em termos do tipo de objeto que pretende descrever de forma explícita: o texto ou discurso.

Como assim uma *gramática* do texto?

Marcuschi (2008) afirma que atualmente o rótulo *gramática do texto* não é muito aceito, pelo fato de que essa noção supõe a ideia de que seria possível identificar um conjunto de regras de “boa formação textual”. Essa tarefa, no entanto, é considerada impossível, já que o texto não é uma unidade formal que possa ser definida e determinada por um conjunto de propriedades puramente componenciais e intrínsecas. Assim, não é possível determinar um conjunto de regras formais que sejam capazes de gerar apenas textos adequados.

Vejamos alguns dos problemas que se apresentam:

- Como propor regras que permitam a produção de todos os diferentes gêneros textuais?
- Como definir regras para obter efeitos de sentido específico (ironia, sarcasmo, humor etc.)?
- Como estabelecer regras que permitam sequenciar conteúdos, dar saltos temáticos ou produzir digressões? Esses e outros fenômenos são bastante comuns em textos de gêneros variados.

Marcuschi (2008, p. 73-74) defende que a Teoria Textual é muito mais uma *heurística* (ou seja, um método que pretende levar a inventar, descobrir ou a resolver problemas) do que um conjunto de regras específicas enunciadas de forma explícita. O fato de assumir que os critérios que definem as propriedades de um texto são heurísticos equivale a considerar que seriam indicativos o suficiente para permitir a produção e a compreensão, mas que não há de fato regras rígidas e formais que funcionem como condições necessárias e suficientes para a boa formação textual.

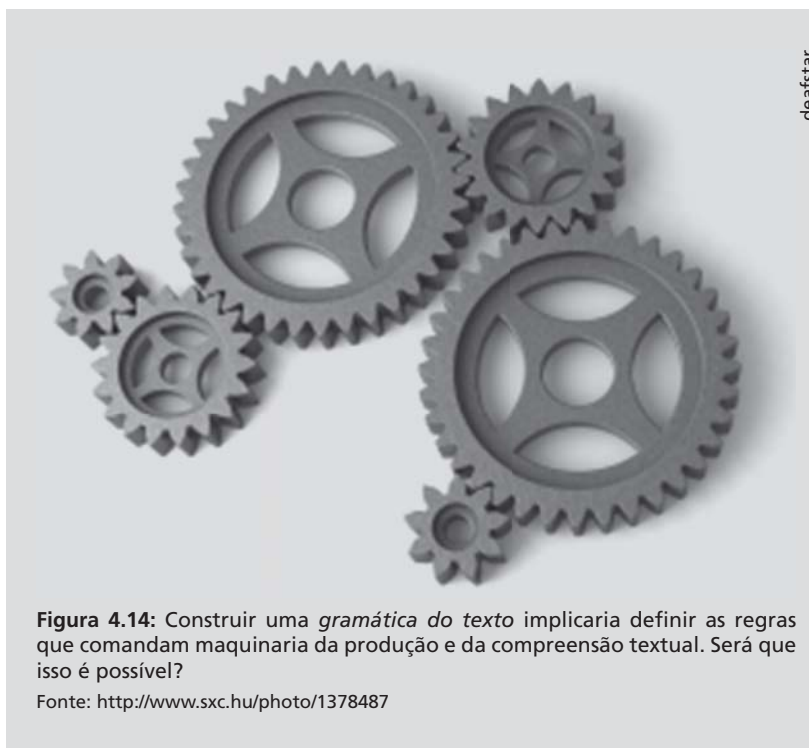


Figura 4.14: Construir uma *gramática do texto* implicaria definir as regras que comandam maquinaria da produção e da compreensão textual. Será que isso é possível?

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1378487>

Por último (sem esquecer que aqui não estamos falando em ordem cronológica), temos as chamadas *teorias de texto*. Neste momento do desenvolvimento da linguística textual, o tratamento dos textos no seu contexto pragmático tem uma importância particular e o escopo de investigação estende-se do texto ao contexto.

Outras propostas teóricas contribuíram de forma relevante para o surgimento das teorias do texto: a teoria dos atos de fala, a lógica das ações e a teoria lógico-matemática dos modelos.

Assim, o texto passa a ser avaliado no seu aspecto significativo (contextual), tomando-se cuidado com aspectos exteriores ao texto que influenciam sua compreensão e produção, recepção e interpretação (FÁVERO; KOCH, 1983, p. 15-16). De acordo com essa perspectiva, qualquer frase desprovida de seu contexto não tem um significado final em si mesma, já que precisa ser atualizada *no* e *pelo* contexto. Vejamos um exemplo na sentença (3):

(3) Ontem, Priscila encontrou seu gato na portaria do prédio.

Dependendo do contexto, podemos interpretar que Priscila encontrou seu namorado ou seu bichinho de estimação. Em outro contexto, a mesma palavra *gato* pode assumir mais um significado:

(4) O gato é um brinde. Está incluído no preço do apartamento, sem acréscimo algum.

Nesse último caso, o *gato* não é o bicho nem o namorado, mas uma ligação clandestina de energia elétrica ou de televisão a cabo, por exemplo. É por isso que podemos dizer que o significado é atualizado *no e pelo* contexto.



Figura 4.15: O contexto é relevante na construção do sentido.

Fontes: http://openclipart.org/detail/386/man-face-cartoon-by-gerald_g

Autor: Gerald_G;

<http://openclipart.org/detail/3241/heart-by-sicabol>

Autor: Sicabol;

http://openclipart.org/detail/367/cartoon-cat-sleeping-by-gerald_g Autor: Gerald_G;

http://openclipart.org/detail/5532/frayed-plug-by-johnny_automatic Autor: johnny_automatic

Além desses desenvolvimentos teóricos diferentes, é importante salientar que existem várias concepções de *texto* na linguística textual. A mesma metáfora utilizada para ilustrar os diversos olhares sobre a linguagem, que trouxemos em nossa Aula 1, ao contarmos a história dos sábios cegos e do elefante, vale aqui para falarmos do texto no interior da linguística textual.

Koch (2001, p. 12) levanta algumas concepções de texto e a perspectiva à qual elas se associam:

- texto como frase complexa (fundamentação gramatical);
- texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (fundamentação semântica);

- texto como signo complexo (fundamentação semiótica);
- texto como ato de fala complexo (fundamentação pragmática);
- texto como discurso "congelado", produto acabado de uma ação discursiva (fundamentação discursivo-pragmática);
- texto como meio específico de realização da comunicação verbal (fundamentação comunicativa);
- texto como verbalização de operações e processos cognitivos (fundamentação cognitivista).

Desse modo, podemos perceber que mesmo “a ciência do texto” não oferece UMA definição de texto. Assim como as línguas naturais nas quais são produzidos, os textos são fenômenos complexos, e, por esse motivo, os pesquisadores muitas vezes optam por considerar um aspecto de cada vez em seus estudos. Sabemos que não existe UMA definição de linguagem, por que deveria ser diferente com relação aos textos?

Diante de tanta diversidade, uma definição de texto que parece interessante, já que permite abarcar vários dos principais aspectos do objeto que estamos analisando, é a seguinte, postulada por Beaugrande (1997 apud MARCUSCHI, 2008, p. 72): “O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.”

Embora existam atualmente diversas vertentes da linguística textual, as seguintes posições são aceitas de um modo geral (MARCUSCHI, 2008, p. 75):

- trata-se de uma perspectiva que observa o funcionamento da língua em uso;
- seus estudos são orientados por dados autênticos e não pela instrospecção, mas sua preocupação não é descritivista;
- fundamenta-se numa concepção de língua que recai nos processos (sociocognitivos) e não nos produtos;
- não se dedica ao estudo das propriedades gerais da língua, como a linguística clássica (dedicada a subdomínios do sistema: fonologia, morfologia, sintaxe).

Podemos dizer que linguística textual tem interesse por domínios mais dinâmicos como, por exemplo: a concatenação de enunciados, a produção de sentidos, os processos de compreensão, as operações cognitivas, a diferença entre os gêneros textuais, a inserção da linguagem em contextos, o aspecto social e o funcionamento discursivo da língua.

Trata-se, portanto, de uma *linguística da enunciação* em oposição a uma *linguística do enunciado* ou do significante.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. Amarrando os nós

a. Caracterize o que é chamado de *linguística textual* ou *linguística do texto*.

b. Em que medida a linguística textual constitui uma perspectiva teórica sobre a linguagem no mesmo sentido que as correntes de estudos linguísticos estudadas até o momento (estruturalismo, gerativismo, funcionalismo)?

RESPOSTA COMENTADA

a. A *linguística textual* constitui um novo ramo da *linguística* que começou a se desenvolver na Europa, na década de 1960. Em seus estudos, parte-se da premissa de que a língua não funciona em unidades isoladas, mas sim em unidades de sentido, chamadas *texto* (tanto orais quanto escritos). Podemos dizer que o que define a disciplina é o fato de tomar como unidade básica (objeto particular de investigação) não mais a palavra ou a frase, mas sim o texto, entendido como forma específica de manifestação da linguagem. A motivação inicial para o surgimento da disciplina foi a certeza de que as teorias linguísticas tradicionais não davam conta de alguns fenômenos linguísticos que aparecem no texto. Os estudos de *linguística textual* mostram que certas propriedades linguísticas de uma frase somente são explicáveis em sua relação com outra(s) frase(s), revelando assim a necessidade de uma teoria que permitisse ir além da frase.

b. Diferente de outras perspectivas teóricas sobre a linguagem anteriormente estudadas (como o estruturalismo, o gerativismo e o funcionalismo), a linguística textual não deve ser caracterizada em termos de certos métodos ou modelos, mas sim do seu escopo, ou seja, dos tipos de objetos e de problemas que constituem seu campo de estudo. Fundamentalmente, o interesse da linguística textual inclui o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras da produção, da construção e do processamento de textos escritos e orais em contextos naturais de uso. Embora existam atualmente diversas vertentes da linguística textual, há um conjunto de considerações que é válido para todas as propostas: (i) interesse pela língua em uso, analisando dados autênticos; (ii) interesse no processo e não no produto; (iii) a linguística textual, diferentemente de outras perspectivas, não se ocupa das propriedades gerais da língua. Apesar disso, a linguística textual apresenta um objeto de estudos específico, o texto, e metodologia adequada ao estudo desse seu objeto, o que faz dela uma perspectiva teórica de estudos linguísticos.

Agora que já conhecemos a proposta da linguística textual e algumas de suas concepções para o texto e os seus estudos, restam-nos apenas duas questões: No fim das contas, como é que reconhecemos um texto como tal? O que faz de um texto um texto? Para finalizar esta nossa primeira aula sobre os estudos do texto, vamos falar das propriedades textuais ou fatores de textualidade.

O QUE FAZ COM QUE UM TEXTO SEJA UM TEXTO?

Vamos chamar de *textualidade* ou *textura* àquilo que faz de uma sequência linguística um texto e não um simples amontoado aleatório de palavras. Uma dada sequência é percebida como texto quando quem a recebe é capaz de percebê-la como uma unidade significativa global (KOCH & TRAVAGLIA, 1989 apud BENTES, 2000, p. 257). Nesse sentido, um texto pode ser definido como um *contínuo comunicativo contextual*, que seria caracterizado pelos chamados fatores de textualidade: coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade (FÁVERO, 2002).



Figura 4.16: Como na arte de tecer, a *textura* de um texto depende, em boa medida, da interrelação de uma série de fatores.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/529460>

Esse conjunto de aspectos foi apontado inicialmente por Beaugrande & Dressler (1981 apud BENTES, 2002) como *critérios* de textualidade, sendo que os dois primeiros (coesão e coerência) são focalizados no próprio texto e os restantes, nos usuários. A seguir, vamos falar um pouco sobre cada um desses pontos.

Como vimos anteriormente, a *coesão* pode ser definida como o fenômeno pelo qual os elementos linguísticos na superfície do texto se interligam, a partir de recursos linguísticos e formam sequências que veiculam sentidos (KOCH, 1997, p. 45). Cada língua apresenta uma série de mecanismos formais que permitem estabelecer relações de sentido entre os elementos linguísticos de um texto. Tais mecanismos são chamados *fatores de coesão*.

Dependendo do autor, podemos encontrar diferentes classificações para dar conta desses fenômenos. Koch (1997), por exemplo, propõe duas modalidades principais de coesão: remissão e sequenciação. A coesão via remissão teria a função de (re)ativar referentes ou realizar uma “sinalização textual”, e a coesão sequenciadora, por sua vez, seria aquela através da qual o texto avança, garantindo assim a continuidade de sentidos.

Já Halliday & Hasan (1976) distinguem cinco mecanismos de coesão (apud KOCH, 1989, p. 19-22):

- referência (pessoal, demonstrativa, comparativa);
- substituição (nominal, verbal, frasal);
- elipse (nominal, verbal, frasal);
- conjunção (aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa);
- coesão lexical (repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação).

Fávero (2002), por sua vez, propõe três tipos de coesão: referencial, recorrencial e sequencial. Independentemente da classificação escolhida, na hora de fazer uma análise, o que devemos ter bem claro é que a coesão depende de recursos linguísticos e refere-se aos modos como as palavras estão ligadas entre si e formam sequências dentro do texto.

Se a coesão se dá no nível microtextual, a *coerência* manifesta-se em grande parte macrotextualmente (embora seja possível estabelecer uma distinção entre coerência local e global) e pode ser caracterizada como o nível de conexão conceitual e de estruturação do sentido. Segundo Beaugrande & Dressler (1981 apud FÁVERO, 2002, p. 59), um texto é coerente quando há nele uma continuidade de sentidos entre os conhecimentos ativados pelas expressões nele contidas.

Um texto incoerente seria aquele em que o receptor (leitor ou ouvinte) não consegue descobrir qualquer continuidade de sentido, seja pela discrepância entre os conhecimentos ativados, seja pela inadequação entre os conhecimentos e seu universo cognitivo (KOCH & TRAVAGLIA, 1989 apud BENTES, 2002).

Entretanto, Charolles (1989 apud BENTES, 2002) afirma que não há textos incoerentes em si, já que, como sabemos, não há regras de boa formação de textos (como há para as frases) que se apliquem a todas as circunstâncias e cuja violação, como na sintaxe das frases, levasse a uma mesma avaliação: *é/não é um texto*. Para o autor, tudo depende em boa medida dos usuários, do texto e da situação.

Diante dessa caracterização, será que podemos esperar que exista algo como um não texto ou, em outras palavras, um texto que ninguém possa reconhecer como tal? Algo como um tecido destecido, puros *fiões soltos*? Essa é uma questão que vamos deixar em aberto para retomarmos em nossa próxima aula.

De um modo geral, podemos dizer que os fatores de coerência dão conta do processamento cognitivo do texto e permitem uma análise mais profunda do mesmo (no nível macrotextual). A coerência depende, em boa medida, da coesão e dos outros fatores ou condições de textualidade.

A *intencionalidade* diz respeito à atitude e atividade do produtor do texto. Intenções claramente apresentadas pelo produtor/emissor – do tipo informar, convencer, ordenar, questionar etc. – são em parte responsáveis pela coesão e pela coerência textual. A intencionalidade está relacionada com o modo como os emissores usam textos para perseguir e realizar suas intenções, isto é, produzindo textos adequados para obter os efeitos desejados (KOCH; TRAVAGLIA, 1990, p. 97). Essa propriedade está relacionada diretamente com a argumentatividade. A existência de uma determinada intenção ou objetivo por parte de quem produz um texto pode ser percebida pela presença de uma determinada informação em detrimento de outra e pela forma de apresentação dessa informação.

Enquanto a intencionalidade centra-se no autor/produtor do texto, a *aceitabilidade* centra-se no receptor, em sua atitude frente ao texto. Ao ler/ouvir um texto, o receptor formula juízos de valor sobre o mesmo e pode reconhecê-lo, ou não, como coeso e coerente. O receptor pode ou não contribuir, preenchendo lacunas informativas a partir do uso de inferências. Lembra do nosso exemplo das *tobicas*? Ele só faz sentido se o leitor tiver uma atitude colaborativa, aceitando o fato de ter menos informação que o desejável e fazendo o esforço de atribuir um sentido àquilo que está sendo falado.

Outro fator de textualidade, a *informatividade* de um texto depende da relação entre informação conhecida e informação nova. Atingir o equilíbrio entre esses dois tipos de informação requer um certo esforço por parte do emissor. O momento em que são introduzidas as novas informações e o modo como essas informações se relacionam com os conhecimentos prévios têm um papel bastante relevante na compreensão textual. Em outras palavras, a informatividade é o fator que diz respeito ao grau de previsibilidade das informações que estão presentes no texto (esperadas ou não/previsíveis ou não).

A aceitabilidade e a informatividade – assim como a coerência, de um modo geral – estão diretamente vinculadas ao modo como o conhecimento se organiza em nossa mente. E essa é mais uma questão que vamos explorar melhor em nossa próxima aula sobre os estudos do texto.

Penúltimo fator de textualidade, a *situacionalidade* está diretamente relacionada ao fato de que todo texto é produzido num determinado momento e para um determinado fim. O momento em que o texto é produzido (escrito/falado) e seu objetivo, dentre outros elementos, determinam a situação ou o contexto. O texto normalmente contém marcas que permitem identificá-lo como pertinente ou não, de acordo com o contexto. A situacionalidade serve não só para interpretar e relacionar um texto ao seu contexto de interpretação, mas também orienta a sua produção. Por exemplo, num velório – uma situação em que se pretende dar os pêsames a alguém –, não serão utilizadas palavras como *regozijo*, *prazer* etc.

Podemos dizer que tanto a situacionalidade está vinculada aos elementos responsáveis pela pertinência e relevância do texto, quanto ao contexto em que ocorre. É a adequação do texto à situação sociocomunicativa. Já imaginou alguém chegando a um casamento e cumprimentando os noivos com um “Meus mais sentidos pêsames”? Que efeitos de sentido criaria essa situação, se quem falasse isso fosse o melhor amigo do noivo? E se fosse uma antiga namorada dele? Os sentidos seriam distintos, não é verdade?

Por fim, a *intertextualidade* diz respeito ao fato de que a compreensão de um texto pode depender – e muitas vezes realmente depende – do conhecimento de outro(s) texto(s). Essa propriedade está relacionada a dois conceitos que você já conhece: dialogismo e polifonia. De fato, o conceito de intertextualidade foi introduzido na década de 1960 pela crítica literária francesa Julia Kristeva, com base no postulado do dialogismo bakhtiniano, que, como você já sabe, concebe cada texto como constituindo um intertexto numa sucessão de outros textos (KOCH; BENTES; CAVALCANTE, 2007, p. 9).

O conceito de polifonia, porém, é mais amplo que o de intertextualidade. Para Bakhtin, para que um texto seja definido como polifônico, basta que apresente perspectivas ou pontos de vista de enunciadores diferentes (reais ou virtuais), o chamado “coro de vozes”.

Segundo Barthes (1974 apud BENTES, 2002), todo texto é um intertexto pelo fato de que outros textos estão presentes nele, em níveis variáveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis. Podemos encontrar uma versão bastante radical dessa afirmação nos chamados palimpsestos.

Palimpsesto

A palavra deriva do grego antigo παλινψηστος / "palímpsêstos", πάλιν, "de novo" e ψάω, "riscar", ou seja, "riscar de novo", e originalmente designa um pergamino ou papiro cujo texto foi apagado para permitir sua reutilização. Essa prática foi adotada na Idade Média, especialmente entre os séculos VII e XII, devido ao alto custo do pergaminho. A eliminação do texto era feita através de lavagem ou de raspagem com pedra-pomes. Essa reutilização do suporte de escrita resultou na perda de inúmeros textos antigos. A recuperação dos textos eliminados tem sido possível em muitos casos, através do recurso a tecnologias modernas.

O palimpsesto pode ser considerado um modo extremo (e extremamente literal!) de praticar a intertextualidade.

A figura do palimpsesto como analogia dos diversos tipos de relações estabelecidas entre textos foi explorada pelo teórico da literatura Gérard Genette, em sua obra *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*.



Adam Jones

Figura 4.17: Uma versão moderna de palimpsesto: sobreposição de cartazes no muro de uma cidade indiana.

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Palimpsest_of_Street_Posters_-_Pondicherry_-_India.JPG?uselang=gs

Caracterizada como uma relação de copresença entre dois ou mais textos, a intertextualidade pode se manifestar de várias formas. Vamos considerar as seguintes:

- citação: é a forma mais explícita e literal. Acontece quando num texto são incorporadas frases ou trechos de outro texto do mesmo ou de outro autor;
- plágio: nesse caso, são incorporados trechos sem indicar que pertencem a outro autor;
- alusão: a relação entre os textos é menos explícita, e a compreensão do enunciado depende da percepção – por parte do receptor – da relação que o mesmo estabelece com outro enunciado.

A intertextualidade é um fator de coerência importante na medida em que, para o processamento cognitivo de um texto, na esmagadora maioria das vezes se recorre ao conhecimento prévio de outros textos.

As propriedades textuais consideradas até aqui foram, como já mencionamos, inicialmente definidas por Beaugrande & Dressler (1981 apud MARCUSCHI, 2008, p. 93) como *critérios da textualidade*. É importante, contudo, que sejam consideradas mais como fatores que atuam na construção textual do que como princípios categóricos e estanques. Alguns deles podem parecer, em certa medida, redundantes e, certamente, não podem ser considerados princípios de boa formação textual, já que textos não são regidos por regras de boa formação, como já afirmamos.

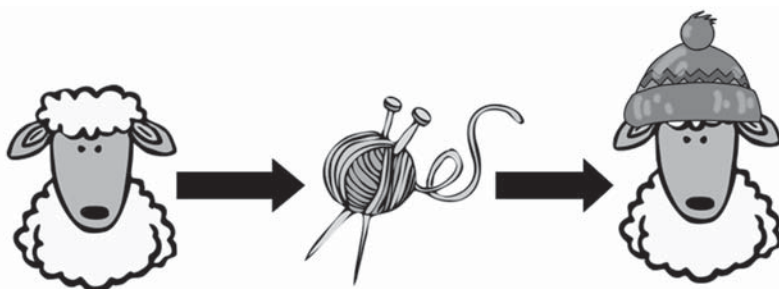


Figura 4.17: Em algumas ocasiões, os fatores de textualidade mencionados podem parecer sobrepostos ou redundantes.

Fontes: <http://openclipart.org/detail/168236/sheep-by-brandynne>

Autor: brandynne

<http://openclipart.org/detail/30895/architetto----lana-by-anonymous>

Autor: Anonymous

<http://openclipart.org/detail/90055/winter-hat-nathan-eady-01r-by-anonymous>

Autor: Anonymous

O texto deve ser analisado não apenas como um sistema formal, mas como uma realização linguística concreta. A interrelação entre as suas várias propriedades é o que constrói a textualidade; já os sentidos constituem-se de formas específicas em cada texto. Como afirma Koch:

Um texto se constitui como tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, pela atuação conjunta de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido [...] o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação (KOCH, 1997, p. 30).

CONCLUSÃO

Textos são fenômenos complexos cuja compreensão vai além da análise das sentenças que os compõem. A linguística do texto é uma disciplina que se ocupa desse objeto, o texto, e ao redor desse mesmo objeto propõe variadas posições teóricas que foram e ainda são desenvolvidas. Assim, a linguística textual tem como principal objetivo descrever e explicar uma série de fenômenos linguísticos que não podem ser estudados apenas com base no domínio da palavra ou da frase, pois dizem respeito ao texto.

Um conjunto de propriedades ou fatores é proposto para tentar dar conta do fenômeno textual. Essas propriedades não devem ser vistas como regras estanques ou fatores avulsos, mas como elementos que têm um papel na configuração dos textos. Nessa perspectiva, o texto – de natureza verbal – é analisado não como um produto, mas como um processo, e o seu estudo leva em consideração todas as dimensões envolvidas na produção e na compreensão textual.

ATIVIDADES FINAIS

Atendem aos Objetivos 1 e 2

Finalizando o tecido

1. No contexto da linguística textual, encontramos um conceito único e definitivo de *texto*?

2. O que define um texto como tal? Existe uma “receita” do que seja – e do que não seja – um texto?

RESPOSTA COMENTADA

1. Mesmo no interior da linguística textual, não temos uma definição única de texto. Várias são as concepções de texto que têm surgido ao longo da história da disciplina, levando-a a assumir formas teóricas diversas. Dependendo da orientação teórica, podemos encontrar definições que salientem um ou outro aspecto específico (gramatical, semântico, pragmático, cognitivo, discursivo etc.). Um ponto sobre o qual não há discussão é o fato de que a linguística textual toma como seu objeto textos produzidos em linguagem verbal (oral ou escrita).

2. A textualidade ou textura é o que faz de uma dada sequência linguística algo mais que um simples conjunto de palavras ou frases. Vários fatores ou propriedades interagem no tecido textual. Algumas dessas propriedades estão relacionadas a aspectos linguísticos, como no caso dos fatores de coesão – que funcionam a partir de mecanismos específicos –, outros dependem tanto de informação linguística quanto de aspectos relativos à nossa organização cognitiva (isto é, ao modo como armazenamos e acessamos informação em nossa mente), como no caso da coesão. Outro grupo de propriedades está associado aos participantes da situação comunicativa, ao contexto ou situação e a procedimentos específicos de construção dos textos. Não existe, portanto, uma receita ou sequência de regras que possa explicitar o processamento textual. É a interrelação entre os diferentes aspectos mencionados que cria essa rede complexa de sentidos que denominamos texto.

RESUMO

Nesta aula, vimos que a noção de *texto* pode ser estudada numa perspectiva ampla – considerando produtos de diferentes linguagens humanas – ou em sentido restrito, associado à linguagem verbal. Constatamos que é na segunda acepção do termo que se centram as preocupações da chamada linguística textual, surgida na década de 1960, com o intuito de pesquisar fenômenos cuja compreensão requer uma análise além da frase. Vimos ainda que várias propostas foram desenvolvidas em torno de um objeto comum, embora sem uma pretensão de homogeneidade e, nesse sentido, a linguística do texto não pode ser considerada como uma teoria unificada. Por último, verificamos que, em seus desenvolvimentos mais recentes, têm sido propostas uma série de propriedades ou fatores de textualidade que parecem ser cruciais para explicar os processos de produção e compreensão textual.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Em nossa próxima aula, daremos continuidade aos nossos estudos sobre a linguística do texto. Dentre outros pontos, vamos falar sobre a construção de sentidos no texto e a importância dos modelos mentais na sua compreensão.

A aranha tece sua teia e nós tecemos a nossa: compreensão, produção e ensino de textos

Mercedes Marcilese
Silmara Dela Silva

AULA 5

Metas da aula

Apresentar as diferentes estratégias envolvidas no processamento textual e discutir a relevância da linguística de textos no ensino de língua materna.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. utilizar conceitos e noções desenvolvidos no âmbito da linguística textual como ferramentas para a análise de textos;
2. reconhecer os diferentes aspectos envolvidos no processamento textual e refletir sobre as contribuições da linguística textual para o ensino de língua materna.

Pré-requisito

Antes de iniciar esta aula, sugerimos a leitura do capítulo "Texto e contexto", de autoria de Maria Aparecida Pauliukonis, disponível no livro: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Orgs.). (2005). *Ensino de gramática, descrição e uso*. São Paulo: Editora Contexto, p. 239-258.

INTRODUÇÃO

Na aula anterior, trabalhamos com a metáfora do *texto como tecido*, como um objeto composto por fios – como um tapete, por exemplo –, com uma trama construída a partir de pontos e nós. Vimos também que os textos relacionam-se entre si, estabelecendo relações de intertextualidade. Nesse sentido, podemos pensar no universo textual como uma rede ou, então, como uma teia.

Se você não gosta muito de aranhas, não se preocupe: não haverá nenhuma imagem assustadora na aula de hoje!

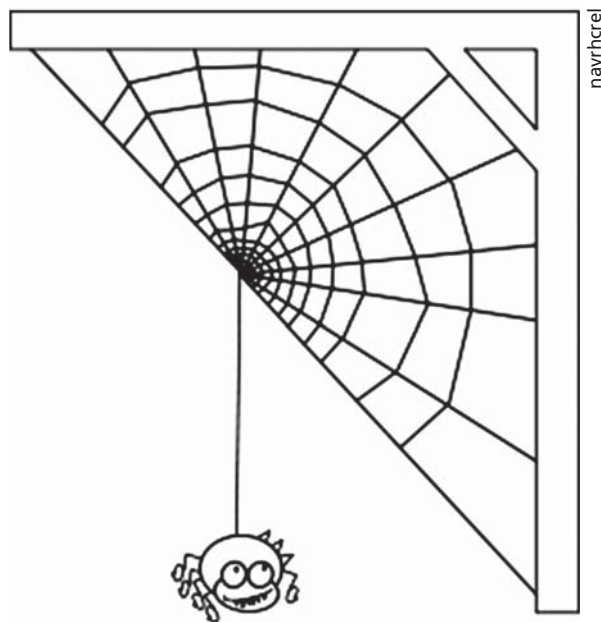


Figura 5.1: Como uma teia de aranha, os nossos textos são constituídos por muitos fios.

Fonte: <http://openclipart.org/detail/2122/ragno-with-a-half-web-by-nayrhcel>

Usualmente, chamamos de *teia* o conjunto de fios produzidos pela aranha. Essa *teia* é composta de minúsculos fios de seda, produzidos por umas glândulas, chamadas *fiandeiras*, que a aranha tem no abdômen. Existem diversos tipos de aranhas, e tem sido observado que elas produzem diferentes tipos de fios, que são utilizados com finalidades diversas: alguns são próprios para encapsular as presas, enquanto outros destinam-se a formar os casulos, por exemplo.

As teias tecidas pelas aranhas também apresentam variações. Algumas são em forma de funil, outras, em forma de folha, outras ainda são espiraladas. Elas podem ser tecidas no plano vertical, horizontal ou em qualquer ângulo intermediário.

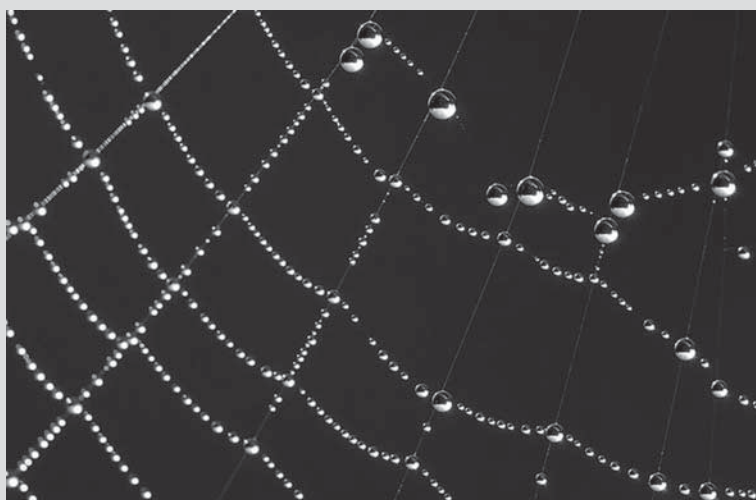


Figura 5.2: Orvalho matinal numa teia de aranha.

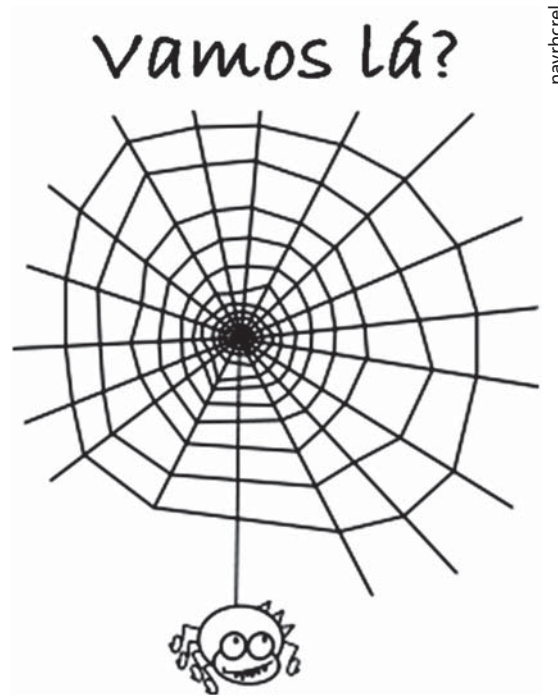
Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Spider_web_Luc_Viatour.jpg

Algumas teias de aranha, especialmente aquelas que encontramos nas folhas das plantas, apresentam irregularidades: um conjunto de fios de seda enredados na parte superior. Essa parte aparentemente bagunçada serve para desorientar e interceptar insetos voadores, facilitando sua captura na parte inferior (esta sim, bem arrumadinha). As partes irregulares da teia podem funcionar também como uma proteção para a aranha de seus predadores (como pássaros e vespas). A aranha é, pois, a nossa Xerazade do mundo animal.

Da mesma forma que as teias da aranha, nossos textos são construídos com finalidades diversas. Objetivos, expectativas, interlocutores e situações diferentes dão lugar a tipos e gêneros textuais distintos. Contudo, parece haver uma diferença entre nossas “teias” e as das aranhas: a aranha tece graças a uma disposição natural para isso, já nós... Como será que desenvolvemos nossa capacidade *textual*? Será que somos muito diferentes das aranhas nesse sentido?

Na aula de hoje, veremos que, em boa medida, o modo como processamos (produzimos e compreendemos) textos está relacionado à forma como armazenamos e acessamos o conhecimento em nossa mente, isto é, à maneira como a nossa cognição está organizada. Entender melhor como isso acontece pode ser bastante útil na hora de refletir sobre o desafio que representa levar textos para a sala de aula. Também sobre isso vamos falar aqui. Mas, antes

de mais nada, vamos começar colocando em prática alguns dos conceitos que estudamos na aula passada, analisando alguns textos a partir de seus fatores de textualidade.



Fonte: <http://openclipart.org/detail/1883/ragno-the-spider-with-a-simple-web-by-ryanlerch>

PAUSA PARA ANÁLISE DE TEXTOS

Em nossa aula anterior, deixamos algumas perguntas em aberto. Uma delas foi se existiria algo como um não texto, ou seja, um texto que ninguém consegue reconhecer como tal, um texto incoerente. Segundo estudiosos do texto, como Koch & Travaglia (1989 apud BENTES, 2002), temos um texto incoerente quando o receptor não consegue encontrar nele qualquer continuidade de sentido. Já Charolles (1989 apud BENTES, 2002) considera que não haveria textos incoerentes em si com base no fato de que, como vimos, não existem regras de boa formação de textos que se apliquem a todas as circunstâncias. Assim, a coerência textual em boa parte dependeria dos usuários, do texto em questão e da situação.

Vamos refletir sobre essa questão, olhando de perto alguns textos.
Consideremos o texto 1:

Texto 1

Subi a porta e fechei a escada.
Tirei minhas orações e recitei meus sapatos.
Desliguei a cama e deitei-me na luz
Tudo porque
Ele me deu um beijo de boa noite...

[Autor anônimo. Extraído de Antunes (2005)]

Você classificaria esse texto como *incoerente*? É possível encontrar nele uma continuidade de sentidos? Podemos recuperar uma intenção por parte do produtor desse texto? Veja a reflexão de Irandé Antunes (2005, p. 174) sobre esse poema:

No caso, a desordem das palavras teria sido proposital, e é ela que funciona como o signo, como a instrução visível do que se quer dizer. No caso, ainda, o “sentido” do poema não está nos “sentidos” do que está explicitado. Está na forma como as coisas foram ditas; melhor dizendo, está na desorganização da forma como as coisas foram ditas. Tudo isso para que se conseguisse dizer, de um jeito bem particular, que os amantes veem para além das aparências das coisas; que os amantes perdem o sentido unívoco das coisas; veem numa outra ordem; enxergam os significados mais obtusos; subvertem a ordem natural das coisas.

De acordo com as afirmações anteriores, podemos dizer que a quebra ou a subversão da lógica “natural” das ações é um recurso que dá *coerência* ao texto, ao invés de atentar contra ela. Você deve estar se perguntando: Como assim? Quer dizer que bagunçar as palavras faz com que um texto seja coerente? Nesse caso particular, sim. No texto 1, a quebra da lógica dos eventos traz consigo uma quebra das expectativas do leitor; há um jogo com a *informatividade* do texto: até o último verso, temos informações inesperadas, desconhecidas, só no final é que podemos desembaraçar os fios, e o efeito de sentido emerge.

Essa estratégia permite recuperar a *intencionalidade* do produtor/escritor desse texto: representar e comunicar o estado de total euforia do eu narrador, que está em êxtase depois de ter ganhado um beijo do amado. O leitor pode reconhecer e dar significado a esse estado de feliz

confusão, de incoerência e “falta de sentido”, que se constrói a partir da combinação de ações inesperadas. Assim, o texto brinca também com uma outra propriedade textual: a *aceitabilidade*. O texto só será aceito pelo leitor, isto é, tido como coerente, se o receptor entrar no jogo proposto e participar colaborativamente na construção do sentido.

No texto 1, o que podemos dizer com relação à *coesão*? Podemos identificar vários recursos que desempenham a função de interligar os elementos linguísticos na superfície textual. Em primeiro lugar, o fato de apresentar uma série de ações encadeadas (mesmo que essas ações sejam imprevistas ou estranhas) cria uma sequência temporal que dá continuidade ao texto. Repare que no texto 1 há uma ordenação linear das ações (*subi, fechei, tirei, recitei, desliguei e deitei*); o que produz o efeito de estranhamento é a combinação desses verbos com complementos inesperados.

Um outro elemento importante para a coesão do texto 1 é o pronome *tudo*, que retoma anaforicamente a sequência anteriormente construída. Em seguida, temos um outro elemento-chave para construir a coesão sequencial: a construção *porque*, que estabelece uma relação de causalidade entre a sequência de ações anteriores e um outro evento (*ele me deu um beijo de boa noite*). Já no último verso, temos o pronome pessoal *ele*, que não está retomando um elemento do próprio texto, mas tem um referente extratextual. Em outras palavras, temos uma relação de **REFERÊNCIA EXOFÓRICA**.

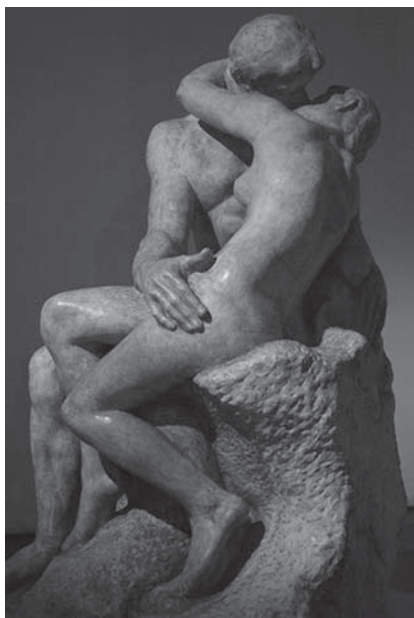
Por fim, o último verso do texto 1 apresenta mais uma ação que completa a sequência previamente apresentada e que, temporalmente, é anterior a ela: *dar um beijo de boa noite*. A partir desse evento, todas as ações anteriores mencionadas no poema são situadas, ganham uma contextualização, uma moldura temporal (lembramos aqui de outro dos fatores de textualidade estudados, a *situacionalidade*). É só nesse ponto do texto que o leitor fica sabendo que todas as ações apresentadas são realizadas à noite, antes de dormir.

REFERÊNCIA EXOFÓRICA (OU EXÓFORA)

A referência é a função que nos permite estabelecer uma relação entre um dado signo linguístico e um objeto extralinguístico. Essa relação pode ser situacional ou exofórica (como no caso que estamos analisando) e textual ou endofórica, isto é, interna ao texto.

Autores como Fávero (2002, p. 15) questionam se a exófora deve ou não ser considerada um mecanismo de coesão, uma vez que a coesão é definida como o modo como os componentes do universo textual estão ligados entre si. Assim, apenas poderiam ser considerados coesivos os elementos extratextuais recuperáveis no próprio texto.

Já outros autores, como Halliday & Hassan (1976 apud FÁVERO, 2002), incluem a exófora como forma de coesão.



Frank K.

Figura 5.3: *O beijo*, de Auguste Rodin.

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rodin%27s_%22The_Kiss%22_in_Buenos_Aires.jpg

Feita em mármore pelo escultor francês Auguste Rodin, a escultura *O beijo* está atualmente no Museu Rodin, em Paris. Originalmente, a escultura recebeu o nome de *Francesca da Rimini*, fazendo referência à nobre dama do século XIII cuja trágica história é narrada pelo escritor Dante Alighieri, na *Divina Comédia*. A história conta que Francesca apaixonou-se por Paolo, irmão mais novo do seu marido. O casal apaixonou-se ao ler a história de Lancelot e Guinevere (olha só a rede de textos aí!); eles são descobertos e mortos pelo marido de Francesca. Na escultura de Rodin, Paolo tem em uma das mãos o livro que levou o casal à desgraça. Na verdade, os lábios dos protagonistas da cena não se tocam realmente na escultura, sugerindo a interrupção pela morte. Ao ver a obra pela primeira vez, em 1887, os críticos sugeriram um título menos específico: *Le Baiser* (*O beijo*). Além de ser uma escultura excepcional, *O beijo* é também um belo exemplo de intertextualidade.

No texto 1, vimos que a aparente falta de coerência é, na verdade, um fator de coerência textual. No entanto, o mesmo não acontece necessariamente em todos os textos. Consideremos agora os textos 2 e 3:

Texto 2

Cara, eu estou suando, estou terrivelmente nervoso, sabe, de vez em quando me pega, nem te conto o tarripoi, um mês atrás, um tanto, me saí bastante bem, impressiono bastante, enquanto por um lado, sabe o que quero dizer...

Texto 3

Sim... é... Segunda-feira... é... Pai e Peter Hogan, e Pai... é... hospital... e é... quarta-feira... quarta-feira nove horas e é quinta... dez horas é médicos... dois... dois... e médicos e... é... dentes... é... E um médico e moça... e borracha e eu.

O primeiro aspecto que devemos ter em mente ao analisar esses dois textos é que, diferente do texto 1, trata-se de textos orais e não escritos. Esse fato, como veremos em nossas duas próximas aulas, ao estudarmos com mais detalhes as produções orais, envolve uma série de particularidades, como a marcação de pausas e hesitações, por exemplo. Mas deixemos as especificidades do discurso oral de lado por enquanto e consideremos apenas as questões relativas à coerência e coesão textuais.

Você diria que os textos 2 e 3 são coerentes? O que podemos dizer com relação à coesão nesses dois textos? Eles são, pelo menos, estranhos... Mas o texto 1 também era estranho, não é verdade? A diferença é que enquanto o primeiro texto era *propositalmente* estranho (havia uma intenção deliberada de produzir um estranhamento no leitor), os textos 2 e 3 são *naturalmente* estranhos.

O texto 2 foi produzido por um paciente com afasia de Wernicke, já o 3 é de um afásico de Broca. Ambos os textos foram extraídos do livro *O instinto da linguagem*, de Steven Pinker (PINKER, 2002, p. 393, 396), que você conheceu em Linguística II. Ainda nessa disciplina, você estudou que uma lesão na área de Wernicke (situada na parte posterior do cérebro) normalmente causa dificuldades graves na compreensão da fala associada a uma produção abundante e, por vezes, sem sentido. Já os afásicos de Broca (com lesão em área localizada na parte frontal) apre-

sentam principalmente problemas na produção da linguagem, embora também a compreensão seja afetada.

Como a comunicação baseia-se em textos (e não em palavras ou frases isoladas), podemos dizer que os produtores desses dois textos tiveram sua capacidade de processamento textual comprometida por causa de uma lesão cerebral.



Figura 5.4: Nos pacientes afásicos, uma lesão cerebral nas áreas associadas à linguagem pode comprometer sua capacidade textual.

Fonte: Imagem editada a partir de originais de Laobc e André Lage. <http://openclipart.org/detail/23338/silhouette-of-a-brain-by-laobc>; <http://openclipart.org/detail/168860/bandage-by-andrelage>

Os textos 2 e 3 são exemplos de textos *falhos* – como um tecido com fios soltos –, diante dos quais nem o interlocutor mais colaborativo consegue preencher totalmente as lacunas de sentido. É possível que, sendo textos orais, o uso de gestos e a própria interação face a face possam auxiliar no processo. Porém, esses textos têm problemas tanto em seu nível microtextual (os elementos na superfície textual não estão ligados de forma coesa) quanto em seu nível macrotextual. Em outras palavras, tanto a coesão quanto a coerência estão comprometidas.

Obviamente, trata-se de exemplos extremos, casos nos quais a capacidade de produzir textos está severamente afetada. Em casos assim, embora haja uma intenção comunicativa por parte do falante, os meca-

nismos de construção textual falham, e o resultado é um texto de difícil compreensão. Em circunstâncias normais, a construção dos sentidos textuais se dá de forma cooperativa e de acordo com os princípios da comunicação (como Paul Grice apontou e estudamos em nossa primeira aula de Linguística III). Desse modo, podemos afirmar que existem textos mais ou menos informativos, mais ou menos aceitáveis, dependendo do interlocutor e do contexto em que são produzidos. Mas, a princípio, os textos não são incoerentes ou carentes de significado em si mesmos.

Nesta primeira parte, retomamos alguns dos elementos de textualidade – coesão, coerência, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade –, que estudamos em nossa aula anterior, mostrando o seu funcionamento na análise de textos. Para consolidarmos esses conhecimentos, vamos fazer a Atividade 1.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Análise textual

Leia atentamente os textos 1 e 2 a seguir e responda: que mecanismos ou fatores de coesão podem ser identificados em cada um deles?

Texto 1

Liguei para minha mãe pela televisão e não entendi a porta. Não era café da manhã demais, mas eles vinham de longe para perto. Minha mãe não é velha demais para eu ser novo.

(Fala de um paciente com afasia de Wernicke – MATLIN, 2003, p. 194.)

Texto 2

Minha mulher e eu temos o segredo para fazer um casamento durar: duas vezes por semana, vamos a um ótimo restaurante, com uma comida gostosa, uma boa bebida e um bom companheirismo. Ela vai às terças-feiras e eu, às quintas. Nós também dormimos em camas separadas: a dela é em Fortaleza e a minha, em São Paulo. Eu levo minha mulher a todos os lugares, mas ela sempre acha o caminho de volta. Perguntei a ela onde ela gostaria de ir em nosso aniversário de casamento, "em algum lugar que eu não tenha ido há muito tempo!", ela disse. Então, sugeri a cozinha. Nós sempre andamos de mãos dadas... Se eu soltar, ela vai às compras! Ela tem um liquidificador, uma torradeira e uma máquina de fazer pão, tudo elétrico. Então, ela disse: "Nós temos muitos aparelhos, mas não temos lugar pra sentar." Daí, comprei pra ela uma cadeira elétrica.

(Trecho do texto “Desabafos de um bom marido”. Esse texto circula na internet e tem sido atribuído inúmeras vezes ao escritor Luiz Fernando Veríssimo, mas, aparentemente, trata-se de um texto anônimo.)

[illegible]

Consideremos primeiro o texto 1. Assim como nos exemplos que vimos anteriormente, esse texto apresenta problemas sérios de coesão e coerência, mas mesmo assim é possível identificar alguns mecanismos coesivos nele, embora não sejam suficientes para garantir uma correta interligação dos elementos linguísticos. Na primeira frase, temos uma sequência de ações sendo apresentadas (liguei, entendi). A segunda frase, porém, parece totalmente desconexa em relação à primeira. A única relação que se mantém é o uso do tempo passado nos verbos (era, vinham). Não há nenhum conectivo ou outro recurso que dê continuidade ao que foi previamente apresentado. Temos ainda o uso de um pronome pessoal (eles) cuja referência é exofórica ou extratextual (talvez, o referente tenha sido mencionado previamente, mas apenas com base nesse fragmento não conseguimos identificar sobre quem se fala). Na terceira e última oração, temos a retomada de um referente anteriormente apresentado (minha mãe). Essa retomada é feita a partir da repetição do mesmo sintagma nominal. Usualmente, ao construir textos, tendemos a fazer substituições nesses casos (utilizando

pronomes ou sinônimos, por exemplo), evitando assim a repetição. Todavia, para uma pessoa com problemas no processamento textual, pode ser mais fácil repetir os mesmos termos que estabelecer a referência por meio de outros mecanismos que demandam mais recursos de memória. Na última frase, encontramos ainda uma troca de tempos verbais – passando do passado para o presente –, e esse fato também prejudica a coesão. Embora o texto 1 não seja um bom exemplo do funcionamento de mecanismos coesivos, ele mostra claramente como esses mecanismos são violados (não deliberadamente, neste caso) e como isso afeta a textualidade de modo global.

Passemos agora para o segundo texto. Os dois referentes principais são introduzidos logo no início do texto (minha mulher e eu) e são retomados várias vezes por pronomes pessoais e possessivos (ela, nós, dela, minha, nosso). A narração progride graças ao uso de conectivos específicos (então, daí, só, mas etc.). Esses elementos interligam as frases, fazendo a história avançar. Temos ainda o uso de outros mecanismos importantes para a coesão, como a pausa (na escrita indicada pelo uso de dois-pontos, vírgula, ponto e vírgula, reticências etc.), que pode substituir conectores, assinalando relações diferentes. Por exemplo, em: Nós sempre andamos de mãos dadas... Se eu soltar, ela vai às compras! As reticências, nesse caso, indicam uma relação de explicação ou justificação (andamos de mãos dadas porque se eu soltar...).

O fragmento do texto “Desabafos de um bom marido”, que trabalhamos na atividade anterior, é um texto humorístico, ou seja, planejado com a intenção de gerar um efeito de comicidade. Para entender melhor como são construídos esse e outros tipos de efeitos de sentido, precisamos olhar além do nível microtextual. Em outras palavras, precisamos considerar não só a coesão, mas a coerência textual.

A construção de sentido – tanto na produção quanto na compreensão – depende de diversos sistemas de conhecimento representados em nossa memória, assim como de um conjunto de estratégias de pro-

cessamento de natureza sociocognitiva e textual (KOCH, 1997, p. 31). São essas estratégias e as formas como as organizamos e armazenamos os conhecimentos em nossa memória que vamos estudar agora.

COMPREENDER E PRODUZIR TEXTOS: AS ESTRATÉGIAS DE PROCESSAMENTO TEXTUAL

Nossa compreensão de um texto depende tanto do conhecimento prévio que temos a respeito do assunto específico e de outros conhecimentos mais gerais como de um conjunto de estratégias de processamento. Esses conhecimentos prévios estão cuidadosamente guardados e organizados em nossa memória.

Embora até aqui tenhamos falado simplesmente de memória, no singular, na realidade nós não temos apenas um tipo de memória. Os psicólogos costumam dividir a memória em duas grandes categorias: a chamada *memória de curto prazo*, ou memória de trabalho, e a *memória de longo prazo*. Embora nem todos os psicólogos concordem que essa divisão seja um modo adequado de classificar a memória, uma vez que não necessariamente seriam dois tipos *distintos* de memória, essa distinção é bastante convencional.

Memória de curto prazo e memória de longo prazo

A memória de curto prazo é aquela que contém somente a pequena quantidade de informações que está sendo utilizada de forma ativa para a realização de uma dada tarefa. Por exemplo: a memória necessária para se lembrar do início desta frase até chegar ao final dela, ou a memória que permite lembrar um número de telefone o tempo suficiente para poder digitá-lo.

Embora esse tipo de memória seja fundamental para a produção e a compreensão da linguagem, não vamos nos preocupar muito com ela hoje. O tipo de memória que nos interessa é a chamada memória de longo prazo, ou seja, a memória de grande capacidade, que contém a lembrança de experiências e informações que acumulamos durante a vida toda (tanto a de anos passados como as memórias arquivadas meia hora atrás).

A memória de longo prazo costuma ser subdividida em categorias mais específicas: episódica, procedural e semântica. A memória episódica reúne as lembranças de eventos que aconteceram conosco, ou seja, *episódios* das nossas vidas. A memória procedural refere-se ao conhecimento que temos sobre o modo de fazer alguma coisa (andar de bicicleta, preparar um bolo, ir ao cinema etc.). Já a memória semântica inclui nosso conhecimento organizado sobre o mundo, incluindo ainda o conhecimento de palavras (MATLIN, 2003).

Estudar o funcionamento dos sistemas de memória de forma exaustiva demandaria várias aulas com conteúdos bastante específicos e acabaria-mos fugindo do foco desta disciplina. Se você quiser se aprofundar nesse assunto, o livro *Psicologia cognitiva*, de Margareth Matlin, é um texto excelente, claro e didático.

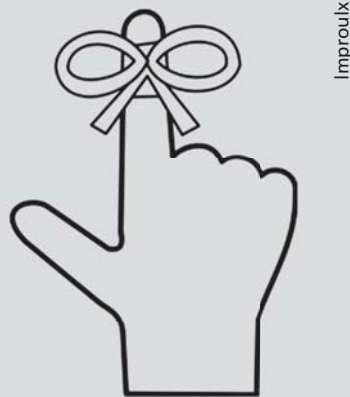


Figura 5.5: A memória de longo prazo pode ser dividida em três categorias: episódica, procedural e semântica.

Fonte: <http://openclipart.org/detail/126385/reminder--aide-m%E9%BF%BDmoire-by-Improulx>



O filme *Como se fosse a primeira vez* conta a história de uma garota que, por conta de um acidente de carro, sofre um tipo específico de perda de memória ou amnésia (amnésia anterógrada) na qual os novos acontecimentos não são registrados na memória de longo prazo. Ou seja, ela consegue se lembrar de eventos acontecidos antes da lesão, mas não é capaz de criar novas lembranças permanentes.

No filme, o transtorno é apresentado de forma ficcional – a protagonista esquece de tudo quando dorme –, mas esse tipo de amnésia é real e normalmente produz-se a partir de uma lesão em regiões do cérebro que são centrais para o funcionamento da memória, como, por exemplo, o hipocampo.

Assista ao *trailer* do filme no YouTube: http://www.youtube.com/watch?v=Oq_4rhxICNk

Da mesma forma que nossa memória não é única – ou ao menos não funciona de uma única maneira –, o tipo de conhecimento nela armazenado não é de uma única natureza. Além de conceitos, nossa memória armazena diversas estruturas complexas de conhecimento.

Conceitos - Correspondem ao modo como nossa experiência no mundo é categorizada e servem como base para o pensamento e a linguagem. Uma categoria é uma classe de objetos que agrupamos juntos. Por exemplo, as *sandálias* são um conjunto de objetos que representam uma determinada categoria de *calçado*.

Os psicólogos utilizam o termo *conceito* para fazer referência às nossas representações mentais de uma categoria. Assim, podemos dizer que você tem um conceito de “sandália”, que se refere à sua representação mental dessa categoria de objetos.



Imagens originais de pawnk, Jarek Mischczak e palomaironique.
 Fontes: <http://openclipart.org/detail/122899/simple-brown-boot-by-pawnk>
<http://openclipart.org/detail/66613/red-sandal-by-jarekadam>
<http://openclipart.org/detail/148267/thong-light-blue-with-footprint-by-palomaironique>
<http://openclipart.org/detail/36859/feet-in-sandals-by-anonymous-36859>

Os conceitos permitem armazenar conhecimento na memória semântica e na memória episódica. Esse conhecimento não fica apenas “jogado” em nossa memória de forma aleatória, mas é organizado e arquivado em blocos de informações integradas, criando modelos cognitivos globais. Existem diferentes tipos de modelos, tais como: *frames*, *esquemas*, *planos* e *scripts*.

Os *frames* são estruturas de conhecimento arquivados na memória e associados a um certo rótulo. Por exemplo, quando pensamos em *aniversário*, informações como *festa*, *presentes*, *bolo* e *parabéns* logo vêm à mente. Entre essas informações não há uma ordem preestabelecida, uma hierarquia ou uma sequência lógico-temporal.



Figura 5.6: Outros conceitos, tais como *balões* e *brigadeiro*, também podem fazer parte do nosso *frame* de aniversário.

Imagens originais de jean_victor_balín, Yardena, nicubunu, Zeimusu

Fontes: http://openclipart.org/detail/16970/balloons-by-jean_victor_balín

<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Brigadeiro2.jpg>

<http://openclipart.org/detail/22245/musical-note-by-nicubunu>

<http://openclipart.org/detail/3344/treble-clefs-by-zeimusu-3344>

Esse tipo de estrutura pode ser adaptado para adequar-se a novas situações, mudando alguns detalhes, se for necessário. Pensemos no *frame* associado a *carnaval*: surgem elementos, como *festa*, *desfile*, *escola de samba*, *fantasia*, *baile* etc. Porém, para uma pessoa que não gosta de nada disso, carnaval pode ativar também algo do tipo *férias na serra para fugir da multidão*. Geralmente, os *frames* contêm conhecimento comum sobre um conceito primário e estereotipado (FÁVERO, 2002, p. 63).

Os *esquemas*, por sua vez, distinguem-se dos *frames* por serem conjuntos de conhecimentos armazenados segundo uma sequência temporal ou causal. As pessoas codificam informações genéricas sobre uma situação e utilizam essas mesmas informações para entender e prever novas situações a ela relacionadas. Os esquemas servem como guias para reconhecer e compreender novos exemplos, permitindo a formação de expectativas sobre o que deveria ocorrer. Consideremos o seguinte exemplo:

- (1) Um rapaz conversando com a namorada: *houve um assalto no banco, porque tem vários carros de polícia e equipes de jornalismo na porta.*

Embora o rapaz não tenha visto o assalto, o seu conhecimento acumulado sobre esse tipo de evento é compartilhado com a namorada, que é capaz de relacionar essas informações (assalto, polícia, jornalistas) para compreender a situação. Nesse caso, certos conhecimentos estão organizados num esquema que inclui elementos como *polícia*, que chega para prender os assaltantes e para conter os curiosos que passam pela rua; *jornalistas*, que cobrem o evento e transmitem as notícias ao vivo etc. Esse tipo de conhecimento prévio e compartilhado é fundamental para a compreensão. Veja os exemplos em 2:

- (2) A ambulância chegou logo depois do acidente.

O carro fúnebre chegou logo depois do acidente.

O caminhão de lixo chegou logo depois do acidente.

Nesses exemplos, vemos que enquanto as duas primeiras frases são compatíveis com o nosso esquema associado a *acidente de trânsito* (possivelmente, nesse caso, *ambulância* é uma conceito mais tipicamente associado que *carro fúnebre*), a terceira produz um estranhamento. Há uma violação das expectativas que são geradas com base nos esquemas. *Caminhão de lixo* não é uma informação associada ao nosso esquema de *acidente de trânsito*, e isso dificulta nossa compreensão da situação apresentada nessa sentença. Os esquemas são heurísticas ou regras gerais – e normalmente exatas – que utilizamos para prever o que acontecerá em uma nova situação.

Os esquemas podem ser propositalmente violados, e isso é feito, por exemplo, na linguagem da propaganda ou com a intenção de produzir um efeito humorístico, como no texto *Desabafos de um bom marido*, que trabalhamos na Atividade 1. Quando lemos que o casal tem o *segredo para fazer um casamento durar*, nosso esquema de *casamento duradouro* é automaticamente ativado. Todos os possíveis conceitos e as informações frequentemente associados a esse esquema (por exemplo: amor, companheirismo, cumplicidade, fidelidade, respeito, paciência...) são incompatíveis com o restante do texto, e essa quebra das expectativas é a principal responsável por criar o efeito humorístico desejado.

Um outro tipo de estrutura de conhecimento é o *script*. Nesse caso, trata-se de uma sequência simples e bem-estruturada de eventos associados a uma atividade altamente familiar (MATLIN, 2003, p. 172). Esse tipo de estrutura especifica os papéis dos participantes e as ações deles com base numa rotina previamente estabelecida. Em outras palavras, *scripts* organizam conjuntos de conhecimentos de modos de agir bastante estereotipados numa dada cultura (KOCH; TRAVAGLIA, 1990, p. 72). Tomemos como exemplo um *script* típico, que descreve as ações que podemos esperar ao ir ao cinema. O *script* “ir ao cinema” inclui: comprar os ingressos, fazer a fila para entrar na sala, sentar numa cadeira e assistir ao filme. Temos *scripts* para ir ao dentista, casar na igreja, colar grau...

Um quarto tipo de modelo cognitivo são os *planos*, definidos como “modelos de comportamento deliberados exibidos pelas pessoas para abranger vários propósitos superpostos” (FÁVERO, 2002, p. 67). *Planos* permitem que o interlocutor perceba a intenção do outro, isto é, permitem reconhecer o que o planejador pretende. Fávero (2002) cita como exemplos as ações de um funcionário que tem um plano de recompensa no trabalho ou de um adolescente que estabelece um plano para obter permissão para viajar com os amigos (esse plano pode incluir ações como arrumar o quarto, lavar a louça, não brigar com o irmão mais novo, dentre outras.).

Além desses quatro tipos de estruturas de conhecimento mais gerais, temos as chamadas *superestruturas* ou *esquemas textuais*. As superestruturas são conjuntos de conhecimentos sobre diversos tipos

de textos, adquiridos na medida em que temos contato com gêneros e tipos variados de textos, e estabelecemos comparações entre eles (KOCH; TRAVAGLIA, 1990, p. 73).



Figura 5.7: O conhecimento está organizado em estruturas especiais na nossa memória.

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mr_Pipo_02_Mind.svg

Os modelos cognitivos que apresentamos até aqui têm um papel crucial na compreensão e no processamento textual porque organizam nosso conhecimento prévio. A coerência de um texto depende, em boa medida, desses conhecimentos. A compreensão em particular é um processo que se dá graças à ativação dos conhecimentos armazenados em nossa memória e que incluem informações de natureza linguística, textual, assim como conhecimento de mundo.

Koch (1997) salienta que o processamento textual depende de três grandes sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional. O primeiro desses sistemas envolve os conhecimentos

gramatical e lexical. O conhecimento enciclopédico – também chamado conhecimento de mundo – inclui os conhecimentos declarativo (que diz respeito aos fatos no mundo) e episódico (que são os modelos cognitivos adquiridos através da experiência). O conhecimento sociointeracional, por sua vez, está relacionado às formas de interação através da linguagem (uma espécie de *como fazer o que* por meio da língua).

Além do conhecimento que, como vimos, é fundamental, o processamento textual envolve estratégias. Essas estratégias são as que “mobilizam” os sistemas de conhecimento e podem ser divididas em três tipos: cognitivas, textuais e sociointeracionais (KOCH, 1997, p. 34).

No *nível cognitivo*, o processamento textual envolve diferentes estratégias que consistem na criação de hipóteses sobre a estrutura e sobre o significado de diferentes partes do texto e do texto como unidade. Quando estamos frente a um texto, realizamos de forma simultânea vários processos interpretativos que são implementados de forma rápida e eficiente. Imaginemos que a compreensão de um texto dependesse da interpretação de cada elemento, palavra por palavra, um depois do outro... Você acha que chegaríamos a uma interpretação global? Vários tipos de informação são levados em consideração ao mesmo tempo, em um processamento que é realizado *online*: significado lexical e gramatical, informação relativa às características de diversos tipos de texto, conhecimento de mundo geral e de base sociocultural, conhecimento episódico etc.

São as estratégias cognitivas que possibilitam o cálculo mental realizado pelos interlocutores. As inferências são uma dessas estratégias e permitem derivar informação nova a partir do que já é conhecido. Como sabemos que muitas informações ficam implícitas nos textos, a realização de inferências é fundamental. Como afirma Koch (1997, p. 36):

As inferências constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto.

As *estratégias de natureza sociointeracional* são determinadas socialmente e têm como objetivo “estabelecer, manter e levar a bom termo uma interação verbal” (KOCH, 1997, p. 36-37). Algumas dessas

estratégias são a chamada preservação da face (ou representação positiva do *self*), as formas de polidez, negociação, atribuição de causas aos mal-entendidos etc.

No encontro social face a face ou mediado, os participantes tendem a expressar sua visão sobre a situação e sua avaliação dos outros participantes e de si mesmos. A estratégia de preservação da face manifesta-se linguisticamente nos atos preparatórios, eufemismos, rodeios, mudanças de tópico e no uso de marcadores de atenuação de um modo geral. Em certas esferas específicas de interação, estratégias de preservação da face ficam claramente evidenciadas. Os advogados, por exemplo, constantemente envolvidos em situações de disputa e confronto de interesses, utilizam diversas estratégias na tentativa de desmontar uma imagem positiva do adversário e trazer uma imagem negativa, ao mesmo tempo que adotam uma orientação defensiva para preservar a própria face. O mesmo pode ser observado em um debate político ou de opinião.

O grau de polidez, por sua vez, é determinado socialmente, levando-se em conta os papéis sociais desempenhados pelos participantes da situação comunicativa. Toda interação social envolve, necessariamente, negociação tanto da própria situação quanto das normas que regulam a interação.



Figura 5.8: Estratégias de natureza sociointeracional também fazem parte do processamento textual.

Fonte: <http://openclipart.org/detail/22366/peer-to-peer-by-nicubunu>

O terceiro tipo são as *estratégias textuais*, que se relacionam às escolhas textuais realizadas pelos interlocutores e que incluem estratégias de organização da informação, formulação, referenciação e “calibragem” entre o que é informação implícita e explícita.

Como temos visto, o modo como a informação se organiza no texto se dá a partir da relação entre os elementos dados e os novos. A informação dada localiza o que vai ser dito num dado espaço cognitivo (permite ativar os conhecimentos prévios necessários), enquanto a informação nova traz, como afirma Koch (1997, p. 37): “novas predicacões a respeito de determinados referentes”, ampliando ou reformulando os conhecimentos já armazenados.

Na produção textual, principalmente na oralidade, utilizamos estratégias de formulação, tais como a inserção e a reformulação. A inserção facilita a compreensão, introduzindo explicações, justificativas e comentários que melhoram a organização textual. Essa estratégia pode ser empregada também para manter ou despertar o interesse do interlocutor por um determinado assunto. Já as estratégias de reformulação podem ser retóricas (como no uso de repetições ou paráfrases para reforçar a argumentação) ou saneadoras (como nas correções ou nos reparos com o objetivo de solucionar dificuldades detectadas pelo falante).

Outro tipo de estratégia textual são as de referenciação, que envolvem a reativação de referentes no texto, como no caso da referência, que estudamos anteriormente.

Por último, em todo texto entram em jogo estratégias de balanceamento ou calibragem entre o implícito e o explícito. Nas palavras de Koch (1997, p. 42):

[...] relações entre informação textualmente expressa e conhecimentos prévios, pressupostos ou compartilhados, podem também ser estabelecidas por meio de estratégias de “sinalização” textual, por meio das quais o interlocutor, por ocasião do processamento textual, é levado a recorrer ao contexto sociocognitivo (situação comunicativa, *scripts* sociais, conhecimentos intertextuais, e assim por diante). Visto que não podem existir textos totalmente explícitos, o produtor de um texto precisa proceder ao “balanceamento” do que necessita ser explicitado textualmente e do que pode permanecer implícito, por ser recuperável via inferenciação a partir das marcas ou pistas que o locutor coloca no texto ou do que é suposto por este como conhecimento partilhado com o interlocutor.

Agora que já conhecemos os diferentes aspectos envolvidos no processamento textual, vamos fazer a Atividade 2.

ATIVIDADES



Atendem ao Objetivo 2

2. O processamento textual

Em 2011, um programa de TV saiu às ruas perguntando: “O que você faria se, por acaso, descobrisse que seu filho usa o Twitter?” Como você pode perceber, a pergunta é formulada de um modo que faz com que o Twitter pareça algo terrível.

Veja algumas das respostas dos entrevistados:

- (a) “Acho que o diálogo é o importante... os pais têm que trazer parte da responsabilidade para si. Não se pode jogar toda a responsabilidade para cima da pessoa que está usando. Levar para a delegacia, prender e depois soltar...”
- (b) “Você faz o que for preciso. Tenta tratamento, tenta internação... tenta tudo.”
- (c) “Eu ia ficar numa frustração muito grande, porque é uma droga esse Twitter, viu. É uma droga.”
- (d) “Ahh... não sei na hora qual seria a minha reação. Mas eu rezo muito para que isso não aconteça e não vai acontecer, na minha família, não.”

1) Explique esses comentários com base no que foi estudado sobre a organização de conhecimento em nossa memória e os diferentes tipos de modelos cognitivos.

2) Discuta a relevância do conhecimento do tópico textual para a compreensão do discurso.

Dica: Assistir ao vídeo na íntegra disponível no YouTube será muito proveitoso para realizar a atividade proposta: <http://www.youtube.com/watch?v=SYXRLEALDgM>

RESPOSTA COMENTADA

1) As respostas dadas pelos entrevistados revelam a falta de conhecimentos prévios sobre o que seja Twitter. Aparentemente, as pessoas não contavam com estruturas de conhecimento relacionadas que pudessem auxiliar na hora de responder à pergunta do entrevistador. A escolha das estruturas de conhecimento utilizadas para interpretar a informação desconhecida (no caso, Twitter) foi realizada com base na informação apresentada de forma explícita. Como o entrevistador atribuía uma conotação negativa ao objeto desconhecido, o entrevistado tendeu a criar um modelo também negativo, associando Twitter a algum tipo de droga. Assim, as respostas foram orientadas por conhecimento organizado a partir do esquema consumo de drogas (associado a tratamento, importância do diálogo, apoio familiar etc.). O uso de um modelo cognitivo inapropriado para interpretar o texto teve como resultado um efeito humorístico, se consideramos as falas do entrevistador e dos entrevistados como um texto maior.

2) No exemplo analisado, fica claro que o conhecimento do tópico é fundamental na compreensão do discurso. A falta de conhecimentos prévios prejudicou a compreensão dos entrevistados e os obrigou a utilizar um esquema totalmente equivocado na tentativa de atribuir um sentido para a pergunta que estava sendo feita. Conhecer o tópico – mesmo que seja apenas a partir de um título ou algum outro elemento paratextual, como, por exemplo, uma fotografia – auxilia na ativação dos conhecimentos prévios necessários para a interpretação, e isso tem um efeito facilitador no processamento textual.

Até aqui vimos que no processamento textual recorremos tanto aos nossos sistemas de conhecimento como lançamos mão de estratégias de naturezas diversas. Explicitar os diferentes mecanismos envolvidos na compreensão e na produção de textos é fundamental para o ensino de língua materna, já que sabemos bem que a comunicação se dá por meio de textos. Para finalizar esta aula, trazemos algumas considerações sobre o texto no ensino de português.

TEXTO E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA: COMO, O QUE E PARA QUEM ENSINAR?

Sabemos hoje, em boa medida graças aos estudos desenvolvidos no âmbito da linguística do texto, que o processamento textual envolve muito mais que o simples conhecimento gramatical ou lexical. Como vimos anteriormente, ao produzir e compreender textos, empregamos todo um leque de recursos cognitivos, interacionais e textuais.

O ensino de língua gira principalmente ao redor de três grandes eixos: conhecimento gramatical, leitura e produção de textos. A articulação adequada entre esses aspectos constitui, porém, um verdadeiro desafio. Quais seriam os conteúdos e a metodologia de ensino mais apropriados para o ensino da leitura/interpretação e da produção textual de modo a auxiliar no desenvolvimento das competências textuais e discursivas dos alunos? (PAULIUKONIS, 2007)

Pauliukonis (2007) explica que, tradicionalmente, o ensino do texto tem encontrado dificuldades tanto pelo fato de não apresentar um programa bem definido (que existe para outros aspectos linguísticos, tais como a sintaxe, a morfologia etc.) quanto pelo espaço de tempo menor dedicado pelos professores a essa dimensão. É comum encontrarmos programas curriculares extensos e caracterizados por uma metalinguagem centrada na classificação e na identificação de elementos gramaticais que parecem difíceis de articular com as características do texto que temos estudado até o momento.

Um outro problema metodológico diz respeito ao fato de que, muitas vezes, o ensino da gramática (da frase) é concebido como um caminho para melhorar a leitura e a produção textual, o que, como vimos, pode não ter os efeitos desejados (já que sabemos que o processamento textual vai muito além do nível da compreensão de uma frase).

Quando o assunto é a leitura ou a produção textual, surgem muitas dúvidas, algumas das quais são explicitadas por Pauliukonis (2007):

[...] existe um parâmetro único de interpretação ou vale tudo o que a intuição do leitor trazer à tona? A obra literária é sempre aberta? Somente os textos informativos ou científicos demonstram objetividade?

É comum a percepção de um alto nível de insatisfação e frustração por parte dos professores frente ao aparente “fracasso” de seus alunos, nos diferentes níveis de ensino, nas atividades de produção e interpretação de textos. A respeito dessa questão, Azeredo (2005), em seu artigo “A quem cabe ensinar a leitura e a escrita?”, defende a ideia de que o trabalho necessário para o desenvolvimento dessas duas capacidades deveria ser compartilhado por todas as disciplinas escolares e não estar concentrado na figura do professor de Português.

Como afirma Ângela Kleiman com relação à leitura:

[...] a leitura envolve processos mentais com operações necessárias para a compreensão da linguagem, isto é, a atribuição de sentidos a tudo o que a mente pode captar, compreender, apreender e interpretar na realidade dada por meio de uma leitura proficiente (KLEIMAN, 1996, p. 126).

Da mesma forma, como vimos, a produção de textos também envolve processos complexos de natureza variada. Como encarar o trabalho com/do texto de modo a desenvolver as capacidades de processamento textual nos alunos?

Com o objetivo de desenvolver ações de formação de professores que possam contribuir para a melhoria do ensino da leitura e escrita nas escolas públicas brasileiras, foi criada em 2002 a Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. A Olimpíada parte de uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e da Fundação Itaú Social, e tem caráter bienal: em anos pares é realizado um concurso de produção de textos que premia as melhores produções de alunos de escolas públicas de todo o país, e, nos anos ímpares, são desenvolvidas ações de formação presencial e a distância, além da realização de estudos e pesquisas, elaboração e produção de recursos e materiais educativos. Para conhecer mais sobre essa iniciativa, você pode visitar o site oficial da Olimpíada: <http://escrevendo.cenpec.org.br/index.php>



Figura 5.9: A Olimpíada visa realizar ações que possam melhorar a qualidade do ensino da leitura e da escrita em escolas públicas de todo o Brasil.
Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1262267>

Os objetivos da escola para o ensino do texto têm variado ao longo do tempo. Nas décadas de 1940 e 1950, o ensino de textos na escola estava baseado em princípios de natureza estética e moralizante (PAULIUKONIS, 2007, p. 241). Havia na época uma ênfase nos textos literários ou de conteúdo ideológico, a leitura apresentava uma função formadora e havia também uma intenção de desenvolver a sensibilidade estética do aluno.

Num segundo momento, embora os critérios anteriores fossem ainda mantidos, a leitura começou a ganhar uma finalidade mais informativa, como forma de acessar conteúdos. Com essa preocupação informativa com o texto, surge todo um cuidado especial com a fixação do conteúdo real ou verdadeiro dos textos, isto é, com a fixação do sentido. Temos, nessa época, uma busca pelo significado denotativo do texto e uma visão de texto como produto acabado, portador de um sentido único que pode ser transmitido do emissor para o receptor. Pauliukonis (2007, p. 242) salienta que:

Esse tem sido até hoje o objetivo das aulas de leitura, e o aluno, diante do texto, comporta-se como se ele tivesse uma fonte, um sentido hegemônico, derivado do conteúdo que lhe é apresentado pelo professor, o qual, por ser um leitor mais experiente, domina os segredos de cada texto.

Essa metodologia é, no mínimo, problemática. Se o professor é quem tem a “chave” dos textos, como esperar que o aluno seja capaz de agir de forma autônoma diante de novos textos ou, no caso da escrita, frente a uma folha em branco?

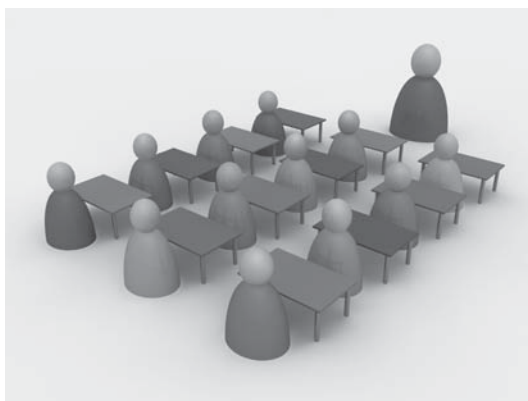


Figura 5.10: No ensino tradicional do texto, encontramos a (falsa) ideia de que o professor é capaz de *ensinar o conteúdo* do texto para o aluno.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/990536>

As pesquisas desenvolvidas na linguística textual e na Análise de Discurso (disciplina que também será estudada neste curso) têm contribuído bastante para o desenvolvimento de uma nova concepção de texto, impulsionando assim, um novo enfoque sobre esse objeto.

Um ensino produtivo da produção e interpretação de textos (isto é, do processamento textual) envolve, em primeiro lugar, o abandono da ideia de texto como objeto pronto, como produto finalizado. Além disso, temos de trocar a busca pelo significado (como se houvesse apenas um!) para um enfoque que privilegie o *modo* como o texto é construído. Em outras palavras, para exercitar a capacidade textual, é necessário promover a compreensão das operações e estratégias que produzem os efeitos de sentido (e não o *sentido*, como algo definitivo e imutável). Isso não quer dizer que o trabalho com a gramática da frase não seja neces-

sário. Como vimos, muitas informações gramaticais são cruciais para reconhecer e decodificar estratégias e mecanismos de produção de sentido.

Outro ponto central a ser levado em conta no ensino relacionado ao texto diz respeito à importância do contexto. Nesse sentido, Pauliukonis (2007, p. 245-246) afirma:

A língua só expressa parte do que se quer transmitir, por isso, para saber interpretar textos não basta conhecer a gramática da língua, mas é preciso ter acesso ao contexto sócio-histórico em que aquilo foi dito. Por isso, é importante informar-se a respeito das condições de produção em que se deu o texto, ou reconhecer quem é o autor e saber que, ao escrever, teve certas intenções, recuperadas por meio do exame das operações linguístico-discursivas utilizadas. Em outros termos, o texto é recuperado a partir do contexto em que foi escrito, e portanto, possui um projeto de intenção e interação que o torna discurso, que é definido por Maingueneau (1996, p. 43) como a própria “atividade de sujeitos inscritos em contextos determinados”.

Como vemos, voltamos aqui a vários dos pontos que estudamos anteriormente: conhecimentos prévios e conhecimento compartilhado são fundamentais no processamento textual; o jogo entre o que é apresentado explicitamente e o que tem de ser resgatado, recuperado ou mesmo reconstruído pelo leitor/interlocutor também é crucial. Esta última afirmação vale, com as necessárias adaptações, no caso do escritor/ produtor: as diferentes estratégias empregadas ao produzir um texto são norteadas, em boa parte, pelo fato de que todo texto é uma unidade de sentido e de comunicação, um evento em uma situação dialógica.

CONCLUSÃO

Os estudos da linguística textual têm mostrado que os textos estão longe de ser produtos prontos e acabados. Eles envolvem, necessariamente, processos e interação (entre os interlocutores, com outros textos, com o contexto). A construção do sentido depende de vários fatores, que incluem aspectos relacionados aos usuários, aos próprios textos e à situação ou contexto.

Assim como as aranhas, que constroem teias especiais para fins específicos, nossos textos são tecidos de modo a satisfazer objetivos determinados, levando em consideração expectativas, interlocutores e

situações diferentes. O processamento textual depende do conhecimento armazenado em nossa memória – e organizado em estruturas complexas – e da implementação de estratégias cognitivas, interacionais e textuais.

Essa concepção de texto pode nos auxiliar na reflexão sobre as práticas em sala de aula de língua materna, possibilitando o desenvolvimento de novas metodologias para a formação de leitores e produtores de texto proficientes e autônomos.

ATIVIDADES FINAIS

Atende aos Objetivos 1 e 2

Compreensão, produção e ensino de textos

Leia o seguinte texto e responda às questões a seguir:

Hoje de manhã fui ao supermercado. No supermercado tinha um monte de estantes formando longos corredores. Nas estantes havia diferentes objetos de vários tamanhos, muitos deles arrumados em pilhas. Alguns objetos eram quadrados, outros redondos e outros retangulares. Numa parte do supermercado havia geladeiras, que são umas caixas grandes, muito geladas por dentro. As pessoas que caminhavam pelo supermercado utilizavam carrinhos, que são uns aparelhos com rodas, e colocavam objetos dentro deles. Alguns desses objetos eram comestíveis, mas outros não. Depois de colocar os produtos nos aparelhos com rodas, as pessoas faziam uma fila para passar por um corredor estreito. Ao passar por esse corredor, as pessoas tiravam os objetos dos carrinhos e colocavam-nos em uma espécie de mesa. Uma pessoa sentada do outro lado da mesa pegava os objetos um a um e os balançava em frente de uma luz vermelha. Após balançar todos os objetos, a pessoa que empurrava o aparelho com rodas entregava pedaços de papel para a pessoa do outro lado da mesa, ou passava um pedaço de plástico por uma caixinha localizada sobre a mesa. Depois de tudo isso, a pessoa colocava (às vezes, com ajuda de outras pessoas) todos os objetos numa sacola e ia embora.

1. O texto apresentado resulta, no mínimo, estranho ou curioso. Por quê? Justifique sua resposta considerando os conteúdos estudados nesta aula.

2. Muitas vezes, assim como o texto trabalhado nesta atividade, textos produzidos em sala de aula revelam problemas no processamento textual por parte dos alunos.

a) Avalie em que medida esses problemas podem estar relacionados ao método de ensino privilegiado.

b) Indique algumas das contribuições para ensino de língua materna trazidas pelos desenvolvimentos da linguística textual.

RESPOSTA COMENTADA

1. Podemos apontar vários problemas nesse texto. Em primeiro lugar, ele é redundante e pouco informativo. Isso se deve principalmente ao fato de que boa parte da informação apresentada é desnecessária. Como vimos, quando lemos ou escutamos um texto, automaticamente nossos conhecimentos prévios são ativados. Vários tipos de estruturas globais de conhecimento (tais como frames, esquemas e scripts) são ativados e auxiliam em nossa compreensão. No texto em questão, a primeira frase ativa toda uma série de informações relativas a ir ao supermercado. O restante do texto simplesmente apresenta, de forma detalhada, essa mesma informação. Aqui temos o segundo problema do texto: basicamente não há informação nova (apenas na primeira frase temos algo não conhecido). Termos como geladeira e carrinho são autoexplicativos, ou seja, nós temos um conceito associado a eles e, portanto, dispensam explicações. O texto viola as expectativas do leitor no sentido de que não respeita várias das máximas da comunicação propostas por Grice, que estudamos em nossa primeira aula (ser informativo, relevante e claro).

2. a) Tradicionalmente, o ensino escolar do texto tem privilegiado um método centrado na ideia de que o texto é um produto, uma unidade de sentido transmitida do emissor ao receptor, cujo sentido o leitor deve aprender. Assim, muitas vezes, diante do texto o aluno age como se nele houvesse um único sentido, a ser apresentado pelo professor. Encontramos uma situação semelhante quando consideramos a produção textual. O aluno é apresentado a uma série de análises de textos e, a partir daí, deve ser capaz de “descobrir” e “dominar” técnicas de redação. O fracasso chega ao descobrir que novos textos demandam novas estratégias de interpretação e produção, e o método de ensino tradicional não promove o desenvolvimento das habilidades necessárias para lidar com esse tipo de situação.

2. b) Possivelmente, a principal contribuição da linguística textual para o ensino de língua materna esteja no próprio conceito de texto. O novo modo de abordar esse objeto, promovido por essa disciplina, favoreceu um deslocamento da busca

de um significado no texto (o quê?) para um enfoque que privilegia o como, isto é, o modo como o texto é produzido e compreendido. O estudo do processamento textual também tem colaborado para a melhor compreensão dos diferentes fatores envolvidos na produção e na interpretação dos textos e isso, por sua vez, é central na hora de refletir sobre os melhores modos de auxiliar os alunos para que possam desenvolver todo o seu potencial textual.

RESUMO

Nesta aula, utilizamos alguns dos conceitos estudados previamente para a análise de textos e para uma boa compreensão do modo como eles são construídos. Apresentamos a ideia de processamento textual e vimos que, tanto a produção como a compreensão de textos dependem da forma como o conhecimento está organizado em nossa mente, assim como do uso de estratégias específicas. Por último, relacionamos a noção de texto veiculada pela linguística textual a questões relativas ao ensino de língua materna, refletindo sobre o melhor modo de auxiliar os alunos para o desenvolvimento de suas capacidades textuais.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Em nossa próxima aula, daremos continuidade aos nossos estudos sobre o texto, mas, desta vez, vamos abordar um objeto ainda mais específico: o texto oral. Para isso, começaremos a explorar uma outra disciplina nos estudos da linguagem: a análise da conversação.

Eu falo, você fala, a gente conversa: a Linguística e o estudo do texto oral

Mercedes Marcilese
Silmara Dela Silva

AULA

6

Meta da aula

Apresentar a perspectiva teórica da análise da conversação e as características de seu objeto de estudos, o texto conversacional.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. caracterizar o objeto e o método de investigação do campo de estudos linguístico denominado análise da conversação;
2. reconhecer as principais características do texto conversacional.

Pré-requisito

Antes de iniciar esta aula, recomendamos a leitura do capítulo "Análise da conversação", de autoria de Ângela Paiva Dionísio. Esse texto está disponível no livro: MUSSSALIM, F.; BENTES, A. C. (2000). *Introdução à Linguística – domínios e fronteiras*. São Paulo: Editora Cortez, p. 69-99.

INTRODUÇÃO

Começamos a nossa conversa de hoje com o fragmento textual de uma das crônicas do escritor mineiro Fernando Sabino. Vamos à leitura?

[...] Escuta uma coisa: como é que vai indo a política aqui na sua cidade?

– Sei dizer não senhor: eu não sou daqui.

– E há quanto tempo o senhor mora aqui?

– Vai para uns quinze anos. Isto é, não posso agarrar com certeza: um pouco mais, um pouco menos.

– Já dava para saber como vai indo a situação, não acha?

– Ah, o senhor fala da situação? Dizem que vai bem.

– Para que Partido?

– Para todos os Partidos, parece.

– Eu gostaria de saber quem é que vai ganhar a eleição aqui.

– Eu também gostaria. Uns falam que é um, outros falam que outro. Nessa mexida [...].

(SABINO, F. [1962]. “Conversinha mineira”. In: *A mulher do vizinho*. Rio de Janeiro: Editora Sabiá, p. 144.)

Na crônica “Conversinha mineira”, Fernando Sabino reproduz o que seria uma conversa entre um visitante e um mineiro, dono de uma leiteria em uma cidadezinha no interior de Minas Gerais. Como você deve ter percebido, o texto bem-humorado de Sabino pode ser lido como uma crítica ao pouco envolvimento político dos cidadãos.

Para além desse seu caráter crítico, que é abordado com frequência em análises sobre o gênero textual crônica, “Conversinha mineira” interessa-nos pela sua estrutura. Ainda que não tivesse esse nome, é fácil perceber que a crônica tem como proposta reproduzir uma conversa, um diálogo entre os dois personagens, não é mesmo? Algumas marcas textuais, como o emprego do travessão a cada linha, e o uso de expressões características da oralidade, como “vai indo”, “não acha?” e “agarrar”, apontam para essa simulação de conversa entre o freguês e o dono da leiteria.



Uma ótima adaptação da crônica “Conversinha mineira” é feita pela Academia Internacional de Cinema e Televisão, em um curta-metragem com a participação dos atores Stênio Garcia, Leo Franco e Flavio Bauraqui. Você pode assistir ao vídeo no YouTube: <http://www.youtube.com/watch?v=HidIEZda2MA>

A reprodução de conversas é uma prática corrente na literatura, sobretudo em textos curtos, como crônicas e contos. Provavelmente, isso acontece porque conversar é mesmo uma prática característica de nosso dia a dia. Em situações formais e informais, com conhecidos ou não, entre risadas ou em acirradas discussões, somos seres falantes... e é assim que nos relacionamos com o outro.

Até mesmo na língua podemos encontrar uma prova da importância que atribuímos à conversa: são inúmeras as expressões em nossa língua que fazem referência ao próprio ato de falar. *Nós jogamos conversa fora, puxamos conversa, batemos papo, botamos a conversa em dia...* Conhecemos algumas pessoas que *falam pelos cotovelos*, outras que são *de pouca conversa* ou *falam por meias palavras*. Tem até aqueles que *ficam sem fala* e os que *falam para as paredes*.

As conversas também não são todas iguais. Temos *conversa fiada, conversa mole, de botequim, pra boi dormir, de homem, de travesseiro, ao pé do ouvido, papo reto, papo furado, papo-cabeça, de mulherzinha...* Agora tem até um tal de *papo-calcinha*! Tem pessoas e assuntos que *dão o que falar* e outros tantos que ficam *mal falados*.

Uma explicação bastante plausível para a importância da conversa está relacionada ao fato de que a fala – e, em particular, a conversação – tem um papel de destaque em nossas vidas. No primeiro livro produzido no Brasil sobre o assunto, o linguista Luiz Antônio Marcuschi afirma que a conversação é “a primeira das formas de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicamos pela vida afora” (MARCUSCHI, 1986, p. 14). Além disso, mas não menos importante, a conversação pode ser caracterizada como uma prática social – talvez a mais comum de todas – e como um espaço crucial para a construção das identidades. Conversar é, fundamentalmente, um ato de interação social cuja natureza é dialógica em essência.



Figura 6.1: *A conversa*, de Henri Matisse.

Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Matisse_Conversation.jpg

A conversa é uma obra do artista francês Henri Matisse e atualmente faz parte da coleção do Museu Hermitage, em São Petersburgo, na Rússia (que, por sinal, é um dos maiores museus de arte do mundo). O quadro, datado entre 1908 e 1912, representa o próprio artista em pijamas – peça que era uma novidade na época e que Matisse gostava de utilizar para trabalhar em seu ateliê – e sua mulher à frente sobre um fundo azul intenso.

Conta a história que, pouco depois de conhecer aquela que seria sua esposa, Matisse teria dito a ela que, embora a amasse ternamente, a pintura seria sempre seu grande amor. Junto a Pablo Picasso e Marcel Duchamp, Matisse é considerado um dos principais artistas do século XX, graças a sua influência na evolução da pintura e da escultura.

Henri Matisse

Figura 6.2: Assinatura de Henri Matisse.

Fonte: http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:Matisse_autograph.png

O texto conversacional também é um objeto de estudos para a Linguística, estudado por uma disciplina em particular: a análise da conversação. Essa disciplina, que se desenvolve na década de 1960, parte do princípio básico de que diferentes aspectos da interação social podem ser estudados a partir da análise da estrutura, da organização da conversa.

Nesta aula, vamos conhecer melhor a proposta da análise da conversação e começaremos a identificar alguns dos aspectos-chave para a análise do texto conversacional.

E você, vai ficar aí parado? *Fala sério! Vamos à leitura. Afinal, lendo a gente também se entende.*

QUE CONVERSA É ESSA? UM NOVO OBJETO, UMA NOVA DISCIPLINA

O interesse pelo estudo da conversação surge, como já mencionamos, no final da década de 1960, nos Estados Unidos. Nas suas origens, esse novo espaço de pesquisa está estreitamente vinculado a disciplinas como a Antropologia e a Sociologia.

Em particular, a **etnografia** – e a etnografia da comunicação – e a **etnometodologia**, do sociólogo norte-americano Harold Garfinkel, tiveram uma influência central no desenvolvimento desse campo de estudos sobre a linguagem, que adota o texto conversacional como seu objeto principal de investigação.

Etnografia

A etnografia (do grego, *éthnos*, que significa “nação”, “povo”; e *grapho*, que significa “escrever”) é um dos principais métodos de pesquisa utilizado na antropologia para a coleta de dados. Esse método baseia-se na observação e no registro das práticas dos grupos humanos, sendo que o pesquisador pode, eventualmente, participar dessas práticas (temos, nesse último caso, o que é chamado de observação participativa).

Inicialmente, o método etnográfico foi utilizado no estudo de comunidades indígenas, mas atualmente também é aplicado na investigação de comunidades urbanas e de qualquer tipo de grupo que se pretenda pesquisar.

A etnografia da comunicação, em particular, toma como objeto de análise as atividades linguísticas de uma dada comunidade e as relaciona com a situação comunicativa e com o contexto social.

Figura 6.3: A etnografia é um método para o estudo de grupos sociais.

Fontes: <http://openclipart.org/detail/59167/magnifying-glass-by-jhnri4> Autor: jhnri4. <http://openclipart.org/detail/101989/population-by-netalloy>



netalloy

O termo “etnometodologia” designa uma corrente da Sociologia americana que surgiu na Califórnia no final da década de 1960. De acordo com essa perspectiva, a realidade socialmente construída está presente na vivência cotidiana de cada um de nós. Como integrantes de uma comunidade, constantemente realizamos um trabalho de interpretação das construções sociais que são parte constitutiva da nossa conversa, nossos gestos, nossa comunicação etc.

Segundo essa visão, a realidade e a ordem social não se produzem a partir de normas ou consensos prévios, mas são estabelecidos pelos falantes em cada interação comunicativa. Todo falante dispõe de um conjunto de métodos, procedimentos ou técnicas para atuar em sua vida cotidiana. A própria palavra “etnometodologia” (do grego *éthnos*, “grupo de pessoas que vive em conjunto”; “povo”) faz referência à metodologia que empregam os membros de uma dada sociedade para realizar suas atividades comunicativas e sociais.

Os etnometodólogos consideram que, no contexto de uma situação comunicativa, os interlocutores realizam suas atividades de forma estruturada, ordenada e metódica e que a organização de tais atividades é fundamentalmente sequencial. Assim sendo, o pesquisador pode reconstruir as atividades conversacionais, acompanhando seu desenvolvimento sequencial e, em particular, prestando bastante atenção aos mecanismos locais de organização.



Figura 6.4: De acordo com a etnometodologia, a realidade social constrói-se na e pela interação.

Fonte: <http://openclipart.org/detail/81337/interaction-designers-by-mairin>

A análise da conversação (daqui em diante AC) ocupa-se do estudo da interação verbal e não verbal em situações cotidianas e procura descrever as principais características dessas interações, sejam elas formais ou informais. Na AC, busca-se investigar de que modo os participantes de uma conversação, interagindo de forma cooperativa por meio da linguagem, realizam ações sociais. Nesse contexto, a linguagem é definida como uma *forma de ação conjunta* (PAIVA DIONÍSIO, 2000, p. 69).

Para compreendermos melhor os interesses e objetivos da AC, é importante relembarmos alguns dos conteúdos estudados em nossa primeira aula, em particular, o princípio de cooperação comunicativa

postulado por Grice e as ideias de Austin sobre a força performativa da linguagem. Como você deve se lembrar, tanto em Grice como em Austin temos perspectivas pragmáticas de linguagem. Com Austin, aprendemos que a linguagem possibilita até mesmo a realização de ações, de acordo com a intenção de quem diz e com as circunstâncias favoráveis ou não para que a ação se concretize de um modo feliz. Já com Grice vimos que a linguagem pressupõe a cooperação entre os interlocutores. É deste modo que a conversa funciona: pressupondo a troca e a cooperação comunicativa entre os falantes, que sempre trazem consigo as suas intenções ao dizer.

A expressão *análise da conversação* foi introduzida pelo sociólogo norte-americano Harvey Sacks. As pesquisas conduzidas por Emanuel Schegloff, Gail Jefferson e o próprio Sacks, a partir dos anos de 1960, são consideradas pioneiras e, em boa medida, responsáveis pela fundação desse novo campo de estudos.

Inicialmente, o objetivo principal das pesquisas estava centrado na descrição da estrutura e da organização da conversa. O papel dos gestos na interação – em particular, em contextos institucionais – também era tomado como um aspecto relevante para a investigação (WILSON, 2010, p. 105). Com o progressivo crescimento da disciplina, outras dimensões têm sido consideradas: a conversação informal e seus fins particulares; a interação verbal em contextos institucionais – levando em consideração o contexto extralinguístico –; a construção de identidades no discurso e a conformação de esterótipos são alguns dos temas abordados.

Marcuschi (1986, p. 6) salienta que os estudos desenvolvidos no âmbito da AC preocupam-se por especificar os conhecimentos linguísticos, **PARALINGUÍSTICOS** e socioculturais que entram em jogo e possibilitam que uma interação seja bem-sucedida.

Nesse sentido, a perspectiva adotada pela análise da conversação ultrapassa a simples análise de estruturas e contempla os processos cooperativos que caracterizam a atividade conversacional. Nas palavras do autor, o foco da análise passa da *organização* para a *interpretação*.

Como nos diz Marcuschi (1986), o objeto da AC são os *processos conversacionais*, e a sua proposta é investigar o modo como a comunicação oral é organizada nos intercâmbios cotidianos, nos diversos contextos possíveis. Diferentemente das perspectivas formalistas de estudos da linguagem, que separam a língua de seus usos pelos falantes,

PARA-LINGUÍSTICO

Dentre os elementos paralinguísticos, incluímos aspectos não verbais que acompanham a comunicação verbal, tais como: o tom e o volume da voz, o ritmo da fala, as pausas, os gestos e as expressões faciais etc. Frequentemente, esses elementos têm um papel importante na construção do significado dos enunciados linguísticos. Nas línguas de sinais, como a Libras, aspectos como a expressão facial – considerados paralinguísticos em línguas orais como o português – podem ter não só valor afetivo, mas gramatical.

essa disciplina tem como interesse justamente os usos da língua, orais e espontâneos, que permitem a interação entre as pessoas.

Com seus estudos, a AC mostra que a interação verbal não se constrói de forma aleatória, mas funciona como uma prática social institucionalizada e apresenta um conjunto de regularidades, passíveis de serem estudadas linguisticamente. Essa última ideia – a conversação apresenta regularidades – parece se opor à definição de fala proposta por Saussure e estudada por você em Linguística I. Lembremos que, para Saussure, a *fala* constitui um fenômeno *individual, acessório e mais ou menos acidental* (SAUSSURE, 2005, p. 21-22) que escapa dos princípios de classificação. Para o pai da Linguística moderna, apenas o sistema (isto é, a *língua*) é passível de estudo sistemático e pode ser tomado como objeto da Linguística. As análises conduzidas no âmbito da AC mostram, contudo, que o uso da língua (neste caso, falada) está longe de ser caótico.

Desse ponto de vista teórico, as práticas de interação verbal são caracterizadas como atividades básicas que regulam a vida social, e a linguagem, por sua vez, é pensada como responsável por reproduzir e por permitir explicar os papéis sociais que são desempenhados pelos membros de uma dada sociedade.



Figura 6.5: “A conversação pode ser considerada o gênero básico da interação humana” (MARCUSCHI, 1986, p. 14).

Fonte: <http://openclipart.org/detail/241119/chat-ic-on-by-anonymous-241119>

Em seus estudos, a AC privilegia o uso de dados empíricos: a língua falada em contextos naturais é gravada e transcrita de forma detalhada, utilizando para isso – como veremos em nossa próxima aula – uma notação própria que pretende capturar ao máximo as características do objeto estudado.

É por isso que podemos dizer que em análise da conversação a coleta do material é de cunho naturalista, uma vez que os dados analisados não são experimentais ou gerados a partir de um roteiro prévio, mas coletados no ambiente no qual aconteceram. Dessa forma, na AC os dados são extraídos de conversações naturais e, na análise, são levados em consideração tanto elementos verbais quanto entonacionais, paralinguísticos e contextuais. Há, além disso, uma especial preocupação de se vincular o texto conversacional ao contexto situacional; em outras palavras, uma preocupação com a dimensão pragmática da conversação e da atividade linguística de um modo geral.

Se o objeto dessa disciplina é a língua falada em contextos naturais, será que o fragmento textual da crônica “Conversinha mineira”, que lemos no início desta aula, poderia ser objeto de uma análise conversacional?



Figura 6.6: Será que simulações de diálogos podem ser objeto de análises conversacionais?

Fonte: <http://openclipart.org/detail/630/thinkingboy-outline-by-ryanlerch>

Por língua falada em contextos naturais compreendemos somente as conversações espontâneas. As simulações de conversas, muito comum em obras literárias, como na crônica “Conversinha mineira”, e também em filmes, peças de teatro e novelas, por exemplo, não são nada espontâneas, elas apenas simulam a oralidade, são escritas para serem oralizadas. Já a conversa entre Matisse e sua esposa, retratada no quadro “A conversação”, poderia ser analisada.

Logo, como você já deve estar percebendo, nem todas aquelas conversas que mencionamos na Introdução são próprias aos estudos da AC. Como já afirmamos na aula de hoje, nem todas as conversas são iguais.

É por isso que o ponto de partida da AC são as observações individuais (conversações singulares), como é próprio ao método indutivo, utilizado nessa perspectiva teórica. Apesar disso, as análises buscam estabelecer as regularidades que permitem compreender o sistema de regras geral que disciplina as conversas em uma dada língua.

Para fecharmos esta primeira parte de nossa aula, dedicada à caracterização do objeto e do método da AC, só nos resta retomar um ponto. Como vimos logo de início, a AC se relaciona estreitamente com disciplinas como a Antropologia e a Sociologia, cujo foco não é propriamente a linguagem. Nesse sentido, as fronteiras entre as diferentes ciências podem parecer um tanto difusas e o objeto de estudos, pouco específico. Em que medida podemos afirmar então que se trata não de um campo qualquer das ciências humanas e sociais, mas de uma dimensão específica dos estudos sobre a linguagem, isto é, uma parte específica da Linguística?

A linguista Ângela Paiva Dionísio ajuda-nos a entender melhor esse ponto:

Enquanto os sociólogos reconhecem que a conversação nos diz algo sobre a vida social, ao procurarem respostas a questões do tipo “como nós conversamos?”, os linguistas da Análise da Conversação perguntam “como a linguagem é estruturada para favorecer a conversação?” E reconhecem que a conversação nos diz algo sobre a natureza da língua como fonte para se fazer a vida social (PAIVA DIONÍSIO, 2000, p. 70).

Como vemos, o que distingue a AC das disciplinas não linguísticas que também se interessam pela conversação é, basicamente, o fato de que – assim como nas outras áreas da Linguística – o foco principal na AC é a linguagem e, de modo mais específico, a linguagem na modalidade oral e em situações dialógicas. Temos, assim, um novo objeto de estudos e uma nova disciplina linguística com um olhar específico para a linguagem.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Definindo a AC

Leia atentamente o trecho do texto de Marcuschi (1986) apresentado a seguir e responda:

- Qual é o objeto de estudo da análise da conversação?
- Qual é a definição de linguagem que subjaz a essa perspectiva?

A rigor, a AC é uma tentativa de responder a questões do tipo: como é que as pessoas se entendem ao conversar? Como sabem que estão se entendendo? Como sabem que estão agindo coordenada e cooperativamente? Como usam seus conhecimentos linguísticos e outros para criar condições adequadas à compreensão mútua? Como criam, desenvolvem e resolvem conflitos interacionais? (MARCUSCHI, 1986, p. 7).

RESPOSTA COMENTADA

a) O objeto de estudos da análise da conversação é a língua espontânea falada em contextos naturais, tanto formais quanto informais. A análise conduzida procura identificar, descrever e interpretar os processos conversacionais, caracterizando tanto a organização e a estrutura dos recursos verbais e não verbais utilizados quanto as ações cooperativas que definem a atividade conversacional.

b) A AC toma como objeto de estudo a linguagem caracterizada como forma de interação verbal. Nessa perspectiva, a linguagem é estudada fundamentalmente em sua dimensão pragmática, como uma prática social na qual os participantes compartilham certos propósitos comuns e interagem de forma cooperativa de modo a alcançar suas metas específicas.

Até aqui caracterizamos a AC e apontamos os seus principais objetivos. Entretanto, ainda não nos aprofundamos nas características fundamentais do objeto da disciplina... Afinal, o que é mesmo a conversação?

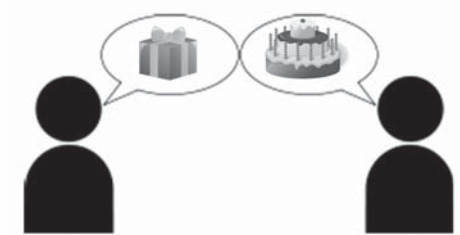


Figura 6.7: Uma conversa requer interlocutores, voltando a sua atenção a um tema em comum.

Fontes: <http://openclipart.org/detail/166341/people-talking-bubbles-by-palomaironique>; autor: palomaironique.

Bolo: <http://openclipart.org/detail/109729/cake-by-truecryer>; autor: Sergey Ozerov.

Presente: <http://openclipart.org/detail/94231/christmas-icon-by-nicubunu-94231>; autor: nicubunu.

De acordo com Marcuschi (1986, p. 15), a conversação pode ser definida como: “uma interação verbal centrada, que se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores voltam sua atenção visual e cognitiva para uma tarefa comum”. Vamos compreender melhor essa definição?

CONVERSA VAI, CONVERSA VEM... DEFININDO O TEXTO CONVERSACIONAL

Já vimos que a conversação é uma atividade linguística (e social) básica. Ela faz parte das práticas cotidianas dos membros de uma comunidade, independentemente do nível sociocultural e econômico e do grau de escolaridade (CASTILHO, 2010, p. 225). Assim que adquirimos uma língua – e ainda antes de termos completado totalmente esse processo –, a conversa já faz parte de nosso dia a dia; por isso podemos dizer que somos, em essência, seres “conversacionais”. De fato, o processo de aquisição de uma língua tem na conversação sua matriz, sua fonte de *input* (tanto na fala dirigida à criança quanto naquilo que a criança capta e ouve à sua volta).

Marcuschi (1986, p. 14) salienta que a natureza dialógica da linguagem, da qual já nos falava Bakhtin, fica em evidência na conversação. Quando conversamos, o fazemos utilizando perguntas e respostas,

asserções e réplicas etc. Nesse sentido, podemos dizer que a linguagem tem um caráter “pareado”.

O autor delimita o seguinte conjunto de quatro aspectos que permitem caracterizar a conversação:

1) Uma *interação entre, no mínimo, dois falantes e a ocorrência de pelo menos uma troca de falantes*. Assim, conforme esse critério, monólogos, conferências, sermões etc. não podem ser classificados como conversações.

2) Presença de uma *sequência de ações coordenadas*.

3) Execução em uma *identidade temporal*: mesmo que a interação se dê em espaços separados (como acontece no caso de uma conversa ao telefone), deve acontecer ao mesmo tempo para todos os interlocutores.

4) Envolvimento dos interlocutores numa *interação centrada*. Como vimos, para que haja uma conversação, a interação face a face não é necessária. É fundamental, porém, que a interação seja centrada, ou seja, que exista algo sobre o que conversar (pode ser sobre o clima, o trânsito, ou a situação da economia internacional, mas tem de haver ao menos um tópico ou assunto sendo abordado).

O *tópico discursivo* é um aspecto constitutivo do texto conversacional, já que é a partir dele que os interlocutores se relacionam, e pode ser definido como: “uma atividade em que há uma certa correspondência de objetivos entre os interlocutores e em que há um movimento dinâmico da estrutura conversacional” (PAIVA DIONÍSIO, 2000, p. 71).



Figura 6.8: A interação face a face não é requisito necessário para que haja de fato uma conversação.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/872228>

Uma outra regra fundamental ou princípio básico – e bem conhecido por todos nós – e que organiza a conversação é o famoso “fala um de cada vez”. Quando essa máxima não é obedecida, usualmente o resultado é muito barulho e, às vezes, até uma bela briga: *todo mundo falando ao mesmo tempo... não dá para entender nada*. Para que a conversa funcione e haja de fato a interação entre os seus participantes, é necessário que cada um espere o seu *turno* para falar.

O *turno conversacional* funciona como uma unidade básica de organização da conversa. Na análise da conversação, o turno é a unidade que é levada em conta (e não as frases ou as sentenças). O turno é um segmento produzido por um falante quando ele está com a palavra. De acordo com Wilson (2010, p. 106), definimos como turno:

[...] toda intervenção dos interlocutores constituída ao menos por uma unidade construcional, unidade cuja definição deve atender a critérios de natureza sintático-semântico-pragmática e a critérios entonacionais, incluindo até o silêncio.

Um turno pode ser constituído por uma palavra, um sintagma, uma sentença ou uma unidade discursiva completa. Não devemos confundir turno e ato de fala: um único turno pode envolver mais de um ato de fala. Vejamos o seguinte exemplo (em que a letra L significa *locutor*):

L1: Pois não, o senhor já sabe o que vai querer?

L2: Vou querer o risoto de frutos do mar, mas sem camarão, por favor. É que sou alérgico.

Nesse exemplo, na fala do L2 temos no mesmo turno um pedido e uma explicação.

Um turno pode ser constituído ainda por elementos não lexicalizados, isto é, que não são propriamente palavras, por exemplo: *hummm*, *ahã*, *ué* etc.

O modo como os turnos são construídos e organizados é um aspecto central para compreender o funcionamento de uma conversação. A regra geral básica da conversação é o “fala um de cada vez”. A tomada de turno pode ser vista como um mecanismo-chave para a organização estrutural da conversação e não se dá de forma caótica, mas obedece a mecanismos que podem ser explicitados em algumas técnicas e regras.

Por vezes, os falantes podem tentar “assaltar” o turno do interlocutor, sendo que nesse tipo de situação o princípio “fala um de cada vez” é colocado em risco ou até mesmo violado.

Sacks, Schegloff & Jefferson (1974 apud MARCUSCHI, 1986, p. 17) sugeriram um sistema de regras e técnicas para explicar a organização da *tomada de turno*:

- Técnica I: o falante que está com o turno escolhe o próximo falante, e este toma a palavra iniciando o próximo turno.
- Técnica II: o falante que está com o turno para, e o próximo falante obtém o turno pela autoescolha.

Duas regras possibilitam a operação dessas regras

- Regra 1: para cada turno, numa conversação, a troca de falante pode ocorrer se:
 - o falante corrente (C) escolhe o próximo falante (P), pela técnica I;
 - o falante corrente (C) não usa a técnica I para escolher o próximo falante (P), então qualquer participante da conversação pode autoescolher-se como próximo falante pela técnica II.
- Regra 2: se durante o primeiro momento relevante para a troca de turno não ocorre nenhum dos casos anteriores, então C prossegue, e as regras são reaplicadas no próximo primeiro momento relevante para a transição, e assim recursivamente, até que finalmente se opere a troca.

Esse modelo foi elaborado com base na cultura norte-americana. Você acha que as regras apresentadas são respeitadas numa conversa entre brasileiros? Em algumas culturas, “assaltar” o turno do interlocutor é considerado uma falta de respeito e/ou de educação. Já em outras, é comum que haja interrupções e que os assaltos ao turno sejam frequentes.

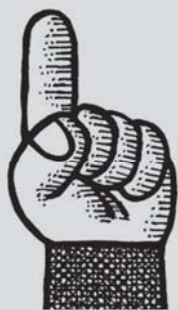


Figura 6.9: Modelos culturais afetam a organização dos turnos da conversa.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/965830>

Uma outra questão importante para caracterizar as conversações diz respeito aos diálogos, que podem ser simétricos ou assimétricos. No primeiro caso, os vários participantes da conversação, aparentemente, têm os mesmos direitos para tomar a palavra, escolher o tema e controlar a duração de sua contribuição. Conversações diárias, espontâneas e naturais usualmente correspondem a essa modalidade. Já nos diálogos assimétricos, um dos interlocutores desempenha o papel de iniciar, orientar, dirigir e concluir a interação. Inquéritos, alguns tipos de entrevistas e a interação em sala de aula são exemplos desse tipo.



Figura 6.10: Os diálogos são considerados simétricos quando todos os participantes podem tomar a palavra, conversando de igual para igual.

Fonte: <http://openclipart.org/detail/155107/job-interview-by-mazeo>

Uma característica da conversação espontânea é a possibilidade de ocorrência de momentos de *falas simultâneas* e de *sobreposição de vozes*. Isso não costuma acontecer em novelas ou filmes, não é mesmo? É que nessas situações, como já vimos, o que há é apenas uma simulação de conversa...

A *simultaneidade de falas* ocorre quando, desde seu início, um turno é realizado por várias pessoas ao mesmo tempo (após uma pausa, duas ou mais pessoas começam a falar de forma simultânea). Marcuschi (1986, p. 23-25) destaca que, nessas situações, os seguintes mecanismos reparadores podem ser empregados:

- uso de marcadores metalinguísticos do tipo: *espera aí, deixe eu falar, é a minha vez, depois você fala, licença, por favor* etc;
- parada prematura de um dos falantes: nesse caso, um dos que iniciaram o turno ao mesmo tempo desiste em favor do outro;
- uso de marcadores paralinguísticos: um olhar incisivo, um movimento com a mão etc.

A *sobreposição de vozes*, por sua vez, acontece quando um dos interlocutores fala durante o turno de outro. Isso pode acontecer nos casos em que o ouvinte concorda, discorda, endossa o que o falante está dizendo, geralmente com produções breves (do tipo *sim, claro, tá bom, ahã, é, com certeza*).

Um outro recurso de organização local da conversação – junto aos fenômenos de falas simultâneas e sobreposição de vozes anteriormente apresentados – são as pausas, os silêncios e as hesitações (MARCUSCHI, 1986, p. 27). A presença desses elementos pode criar espaços relevantes para a transição entre um turno e outro. Hesitações, ou pausas preenchidas com itens não lexicalizados, funcionam como momentos para a organização e o planejamento no interior dos turnos, fornecendo o tempo necessário para que o falante possa planejar sua fala. As pausas podem ser de natureza diversa, dependendo da sua posição. Já o silêncio, após uma pergunta, pode antecipar uma resposta negativa do interlocutor, por exemplo.



Figura 6.11: O silêncio também é um recurso de organização da conversa.

Fonte: <http://openclipart.org/detail/168513/grumpy-old-man-and-boy-by-j4p4n>

Na conversação, diferentemente do que ocorre na produção verbal escrita, usamos reparações e correções com frequência, tanto para regular a nossa própria fala quanto para corrigir a produção dos nossos interlocutores. Esse fenômeno pode ser explicado com base na natureza *online* dos processos conversacionais, ou seja, a conversação acontece em tempo real. Isso porque o texto oral é planejado e executado ao mesmo tempo, e em qualquer ponto o falante pode optar por corrigir sua fala.

Schegloff, Jefferson & Sacks (1977 apud MARCUSCHI, 1986, p. 29) propuseram a seguinte tipologia para o mecanismo de correção:

- autocorreção autoiniciada: é feita pelo próprio falante logo após a detecção da falha;
- autocorreção iniciada por outro: é a correção feita pelo falante, mas estimulada por seu interlocutor;
- correção pelo outro e autoiniciada: o falante inicia a correção, mas quem a faz é o parceiro;
- correção pelo outro e iniciada pelo outro: o falante comete a falha e quem a corrige é o parceiro.



Arnoud999

Fonte: <http://openclipart.org/detail/11012/right-or-wrong?-by-arnoud999>

Até aqui, vimos que a conversação se organiza em turnos alternados que constroem sequências. Algumas sequências apresentam uma estrutura bastante regular. O par pergunta-resposta, por exemplo, compõe uma unidade básica de organização conversacional ou, utilizando o conceito cunhado por Sacks, Schegloff & Jefferson (1974 apud PAIVA DIONÍSIO, 2000, p. 86), um *par adjacente*.

Pares conversacionais ou adjacentes são sequências mínimas de dois turnos que coocorrem e servem para a organização local da conversação. Por vezes, esses pares de sequências apresentam coocorrência obrigatória que dificilmente pode ser adiada ou cancelável. Outros exemplos de pares conversacionais são: convite-aceitação ou recusa, cumprimento-cumprimento, despedida-despedida, xingamento-defesa ou revide, acusação-defesa ou justificativa etc.



Figura 6.12: *Oi, tudo bem?* A sequência cumprimento-cumprimento forma um par mínimo ou adjacente.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1389057>

Por fim, um outro elemento característico das conversações são os chamados *marcadores conversacionais*. Nessa categoria, estão incluídos alguns recursos linguísticos que são típicos da modalidade falada (e cujo uso na escrita costuma ser alvo de críticas), como expressões do tipo *não é?*, *né?*, *entendeu?*, *ahã*, *certo* e muitas outras. Os marcadores conversacionais podem ser divididos em três classes: verbais, não verbais e suprasegmentais.

Os *recursos verbais* empregados como marcadores conformam uma classe de palavras ou expressões altamente estereotipadas e bastante recorrentes. Esses elementos não trazem informações novas, mas permitem situar o tópico no contexto da conversação. Alguns desses marcadores são formas não lexicalizadas, como: *ahã*, *ué*, *ihhh* etc.

Na interação face a face, os *recursos não verbais* ou paralinguísticos têm um papel crucial, como já vimos. O olhar, as diversas expressões faciais (alegria, dúvida, nojo, surpresa etc.), movimentos da cabeça e os gestos em geral permitem estabelecer, manter e regular a interação.

Por último, os *recursos suprasegmentais* – que são de natureza linguística, mas de caráter não verbal – também podem funcionar como marcadores. As pausas e o tom de voz são os principais recursos desse tipo. As pausas muitas vezes funcionam como momentos de planejamento e organização do pensamento. Nas conversações informais, pausas podem ainda propiciar mudanças de turno.

Os marcadores conversacionais podem aparecer em diversas posições: na troca de falantes, na mudança de tópico, para reparar falhas de construção etc., e operam fundamentalmente como iniciadores e finalizadores do turno ou da **UNIDADE COMUNICATIVA**.

UNIDADE COMUNICATIVA

No contexto da AC, o termo *unidade comunicativa* substitui a noção de frase. Ou seja, trata-se de uma unidade de conteúdo que não necessariamente equivale a uma única sentença. Unidades comunicativas são marcadas por pausas, pela própria entonação ou por recursos verbais.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. Caracterizando o objeto

a) Quais são as principais características da conversação?

b) Considere o fragmento a seguir, parte inicial da música “Conversa de botequim”, do compositor carioca Noel Rosa, e responda: esse texto pode ser considerado como uma conversação passível de ser estudada pela AC? Por quê?

Conversa de botequim

(Noel Rosa)

Seu garçom, faça o favor de me trazer depressa

Uma boa média que não seja requentada

Um pão bem quente com manteiga à beça

Um guardanapo e um copo d'água bem gelada

Feche a porta da direita com muito cuidado

Que não estou disposto a ficar exposto ao sol

Vá perguntar ao seu freguês do lado

Qual foi o resultado do futebol. [...]

RESPOSTA COMENTADA

a. Podemos definir a conversação como uma interação centrada (já que nela deve haver um tópico) entre dois ou mais interlocutores, na qual ocorre, no mínimo, uma troca de falantes. Outro aspecto importante é que os participantes da conversação devem realizar uma sequência de ações coordenadas. Por último, embora os interlocutores não tenham necessariamente de dividir o mesmo espaço, a identidade temporal é uma característica fundamental

da conversação. Diferentemente do que acontece na língua escrita, na modalidade falada planejamento e execução são atividades que coexistem. Na conversação, frequentemente voltamos atrás para corrigir o que foi dito, utilizamos certos mecanismos de reparação para resolver possíveis conflitos e lançamos mão de marcadores conversacionais que colaboram na estruturação e organização da informação.

b. Apesar do que sugere o título, a música de Noel Rosa não apresenta algumas das principais características que definem a conversação. Embora um segundo interlocutor (no caso, o garçom) seja instaurado a partir da fala em primeira pessoa, não há nenhuma troca de falantes. Nesse sentido, também não temos uma sequência de ações coordenadas entre os participantes. Outro aspecto que distancia “Conversa de botequim” de uma autêntica conversa é a ausência geral de marcadores discursivos, de hesitações e pausas, de autocorreções e reformulações. O texto apresentado pode ser definido como um monólogo, mas não como um texto conversacional propriamente dito e, desse modo, não é passível de estudos pela AC.



Você pode ouvir a gravação original da música “Conversa de botequim” no site: <http://www.youtube.com/watch?v=in9W6vHyI5k>

Você também pode assistir a um exemplo de intertextualidade com a música de Noel Rosa no comercial de uma conhecida marca de cerveja, que traz a famosa composição em uma conversa de botequim mais atual:

<http://www.youtube.com/watch?v=HhNfvZrFRiE>



Figura 6.13: Estátua em homenagem a Noel Rosa, no bairro de Vila Isabel, no Rio de Janeiro.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Est%C3%A1tua_Noel_Rosa.JPG

Em vários momentos, ao longo desta aula, temos feito referência à conversação como *texto conversacional*. E, no Boxe Multimídia sobre a música de Noel Rosa, até falamos em intertextualidade entre a famosa canção e uma propaganda atual, retomando uma das noções que estudamos em nossas aulas anteriores, sobre linguística de texto. Será que podemos considerar a conversa como um texto?

Castilho (2011, p. 55) define texto como o produto de uma interação que pode ser tanto face a face ou com identidade temporal – como no caso da língua falada – quanto com um interlocutor que não compartilha as mesmas coordenadas espaço-temporais, como acontece na língua escrita. O autor defende que, em nosso dia a dia, estamos sempre produzindo textos, mesmo sem perceber. Para isso, recursos linguísticos e não linguísticos precisam ser ativados e implementados.

A conversação não é apenas um amontoado aleatório de turnos sucessivos, mas é organizada através de estratégias de formação e da coordenação das ações por parte dos interlocutores. Essa coordenação dá-se de forma cooperativa e não com base em decisões unilaterais. O tópico conversacional é desenvolvido pelos diferentes interlocutores envolvidos na situação comunicativa. Dado que os turnos são alternados, as produções individuais por si só não podem garantir a coerência global, que depende de um esforço conjunto. A cada troca de turno, o tópico pode mudar, ser reorientado e o ponto de vista, modificado.



Figura 6.14: A conversação envolve ações cooperativas e coordenadas.
Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1382970>

UMA CONVERSA SEM FIM: OS ESTUDOS SOBRE LÍNGUA FALADA NO BRASIL

Para fecharmos a nossa aula de hoje, a primeira sobre AC, vamos falar um pouquinho dos estudos sobre língua falada no Brasil, que têm se desenvolvido, em boa medida, a partir de projetos coletivos.

Em 1968, em relatório elaborado pelo professor Nelson Rossi (da Universidade Federal da Bahia), foi ressaltado o interesse de se estender ao Brasil a execução do Proyecto de Estudio Coordinado de la Norma Lingüística Culta de las Principales Ciudades de Iberoamérica y de la Península Ibérica, do qual participavam países de língua espanhola (as cidades de Bogotá, Buenos Aires, Caracas, Havana, Lima, Madri, México, Porto Rico e Santiago do Chile). Rossi justificava sua observação com base nos pontos em comum entre a problemática do espanhol nas Américas e do português no Brasil.

Esse relatório foi o pontapé inicial do Projeto Norma Urbana Culta (mais conhecido como Projeto NURC), que envolveu equipes de Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre. O professor Ataliba de Castilho, em entrevista à *Revista ReVEL* (volume 3, número 4, 2005), relata que, na época da fundação do Projeto NURC, muitos dos pesquisadores que trabalhavam isoladamente passaram a trabalhar em equipe, e novos temas foram incorporados à investigação.

O Projeto NURC teve o objetivo de caracterizar a modalidade culta da língua falada em cinco capitais brasileiras, adotando, para isso, critérios rigorosos que assegurassem o controle de variáveis e permitissem o confronto de dados. Este projeto visa ao estudo da fala culta, média, habitual, através de uma documentação sonora capaz de fornecer dados precisos sobre a nossa língua, respeitadas as diferenças culturais de cada região.

Além do Projeto NURC, a pesquisa sobre a língua oral no Brasil vem sendo desenvolvida também a partir do Projeto de Gramática do Português Falado (inaugurado em 1988 e atualmente com 8 volumes publicados pela Editora da Unicamp), o Projeto de Estudo do Uso da Língua (PEUL) da UFRJ e o Projeto de Estudos Discurso & Gramática (D&G), que inclui pesquisadores das seguintes universidades: UFF, UFRJ, UERJ, UFRN e Unirio.

Especificamente no que diz respeito à AC, o estudo dos processos de construção do texto falado e dos diferentes gêneros orais foi marcado pelos trabalhos do professor Luiz Antônio Marcuschi. Outros autores brasileiros que têm contribuições bastante significativas para os estudos do discurso oral no português do Brasil são Dino Pretti e Ataliba de Castilho.

ATIVIDADES FINAIS

Atendem aos Objetivos 1 e 2

Estudando o texto oral

1. Relacione o conteúdo desta aula e o que você estudou na Aula 1, sobre o enfoque pragmático sobre a linguagem, e responda: em que medida a AC é uma disciplina associada a uma perspectiva pragmática da linguagem?

2. Em que sentido podemos caracterizar a conversação como *texto*?

3. Considere o fragmento do poema de Carlos Drummond de Andrade, apresentado a seguir, relacionando-o às características do texto conversacional.

Escolhe teu diálogo

e

tua melhor palavra

ou

teu melhor silêncio.

Mesmo no silêncio e com o silêncio

dialogamos.

Carlos Drummond de Andrade, *O constante diálogo*.

RESPOSTA COMENTADA

1. A língua em uso constitui o foco da perspectiva pragmática de estudos da linguagem. Sabemos que, embora cada um de nós possa fazer um uso singular da língua, na prática todo usuário segue um conjunto complexo de normas sociais que moldam suas interações linguísticas. Fatores de ordem pragmática determinam o que e como dizer em cada situação específica. Esse enfoque está estreitamente vinculado à proposta da AC, na qual o conceito de interação é fundamental. Nessa perspectiva, a realidade social é construída pelos atores sociais em suas interações comunicativas. O fato de trabalhar apenas com produções verbais naturais, isto é, com linguagem produzida por falantes reais em situações concretas, é outro aspecto que aproxima a AC do enfoque pragmático de estudos da linguagem.

2. Com base na definição de Castilho (2011) que vimos na aula de hoje, a conversação pode ser definida como texto na medida em que ela é produto de uma interação. Da mesma forma que um texto escrito, toda conversação pode ser considerada uma unidade de sentido, construída a partir de um conjunto de itens e de acordo com regras de formação específicas. Na próxima aula, estudaremos quais são as principais diferenças entre os textos nas modalidades oral e escrita.

3. Como vimos, a escolha dos recursos verbais e não verbais tem um papel central na estruturação e organização da conversa. Pausas e silêncios são recursos suprasegmentais – de natureza linguística, mas de caráter não verbal – que podem funcionar como marcadores conversacionais, funcionando como momentos de planejamento e propiciando mudanças de turno. Paiva Dionísio (2000, p. 77) salienta que “falamos com a voz e com o corpo”. Nossos movimentos, expressões faciais, gestos e até a distância que mantemos dos nossos interlocutores fazem parte da interação comunicativa e podem ser relevantes na construção do sentido.

CONCLUSÃO

São várias as razões que justificam a relevância do estudo do texto conversacional. Como vimos, a conversação é a prática social mais comum entre os seres humanos e tem um papel central na construção das identidades sociais e na configuração de relações interpessoais. Embora pareça um ato simples e corriqueiro, conversar é uma atividade complexa que envolve a coordenação de ações variadas que vão além do simples conhecimento linguístico dos falantes. Por último, o estudo da conversação pode revelar aspectos sistemáticos e regulares da linguagem, contribuindo para sua melhor caracterização e para a construção de teorias que pretendem explicar o funcionamento da língua em uso.

RESUMO

Nesta aula, começamos a estudar o ramo dos estudos da linguagem denominado análise da conversação, identificando seu objeto, seus objetivos e seu método de investigação. Vimos que a AC promove uma abordagem que destaca a dimensão pragmática da linguagem, ao investigar o modo como a comunicação oral é organizada nos intercâmbios cotidianos, tanto em contextos formais quanto informais. Nessa perspectiva, a linguagem é concebida como uma forma de ação conjunta, e a conversação é caracterizada como uma prática social, um modo privilegiado de interação. A pesquisa conduzida no âmbito da AC se define pela sua natureza empírica e qualitativa, na medida em que busca descrever e interpretar a interação verbal a partir de dados reais.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Em nossa próxima aula, daremos continuidade aos nossos estudos sobre a língua falada, analisando alguns dados, discutindo semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos e refletindo sobre as contribuições da AC para o ensino de língua materna.

Conversando (e escrevendo) a gente se entende: oralidade, escrita e ensino de língua materna

Mercedes Marcilese
Silmara Dela Silva

AULA

7

Metas da aula

Apresentar as diferenças e semelhanças existentes entre textos orais e escritos e discutir a relevância do estudo da oralidade para o ensino de língua materna.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. analisar textos conversacionais, utilizando conceitos e ferramentas da Análise da Conversação;
2. identificar as semelhanças e diferenças entre textos orais e escritos e refletir sobre o papel do texto oral no ensino de língua materna.

Pré-requisito

Antes de iniciar esta aula, sugerimos a leitura do capítulo "Os diálogos: uma comparação entre textos falados", de autoria de Luiz Antônio da Silva. Esse texto está disponível no livro: GIL, B. D.; CARDOSO, E. A. & CONDÉ, V. G. (Orgs.). (2010). *Modelos de análise linguística*. São Paulo: Editora Contexto, p. 201-220.

INTRODUÇÃO

Na aula anterior, começamos a estudar o texto oral e, em particular, a conversação. Vimos que se trata de uma atividade social que praticamos desde muito cedo e ao longo da vida toda. *Conversar* é um modo de interação tão fortemente arraigado no conjunto das práticas sociais humanas que muitas vezes nem percebemos a força que a oralidade tem na construção das identidades dos membros de uma comunidade e das relações entre eles.

Uma outra prática social que, assim como a conversação, se constrói *na* e *pela* linguagem também costuma ser naturalizada ao ponto de perdermos de vista sua real complexidade. Estamos falando da escrita.

Escrever, diferentemente de falar, não é uma habilidade natural e espontaneamente desenvolvida pelos seres humanos, mas uma construção cultural sofisticada e única da nossa espécie. Pesquisas recentes mostram que o nosso cérebro teve de adaptar regiões originalmente utilizadas para reconhecer as formas dos objetos e dos rostos para que fôssemos capazes de aprender a ler (DEHAENE, 2011).

Segundo o historiador francês Charles Higounet (2003, p.10), a escrita é uma parte tão significativa da nossa civilização que poderia servir de definição da mesma. A invenção da escrita representa, sem sombra de dúvida, um avanço sem precedentes e marca um antes e um depois na história da humanidade. Alguma vez você já se perguntou sobre como ela surgiu? Como é que os diversos sistemas de escrita, alfabéticas e não alfabéticas, foram inventados? Conta uma lenda egípcia que a escrita foi uma invenção do deus Thoth. Ele, que foi nomeado advogado da humanidade, era conhecido por sua sabedoria e inteligência. Um dia, após realizar uma tarefa particularmente árdua, Thoth percebeu que, se fosse capaz de registrar suas ideias de alguma forma, outras pessoas também poderiam ter acesso a elas. Para que isso fosse possível, seria necessário criar uma forma de armazenar todo o conhecimento. Mas como fazer isso? Como capturar as ideias? Mais ainda: como capturar as palavras, tão efêmeras, fugidias por natureza? Essa era uma tarefa para o engenhoso Thoth: utilizando um pedaço de cana e seiva das plantas, ele criou signos que pudessem representar as coisas e os fatos do mundo real e da mente dos homens.

Encantado com sua criação, Thoth correu para mostrar sua obra a Rá – deus do sol no antigo Egito – e pedir sua aprovação para ensinar os signos por ele inventados aos homens. No entanto, Rá não gostou nem um pouco da novidade. Que invento era esse? Por acaso Thoth estava querendo acabar com a memória do homem?! Logo a memória, o bem mais precioso e que

distingue os humanos dos animais... Se houver um registro disponível, para que se dar o esforço de lembrar?

Thoth, que já estava preparado para essa reação, apresentou o seguinte argumento: “Imagine a angústia dos sábios ao não poder garantir que suas palavras serão ouvidas e repetidas pelos seus descendentes exatamente do modo como eles as conceberam. Hoje, eles precisam depositar toda a sua confiança na frágil memória daqueles que irão contar sua história para as gerações futuras; mas, e se a memória dos descendentes falhar? Os conhecimentos, as ideias, as leis, a história dos povos... tudo será perdido? Isso não pode acontecer. Minha criação vai permitir a transmissão do pensamento puro e intacto, sem correr o risco de algo se perder no caminho.”

Como você já deve ter imaginado, o sábio argumento de Thoth persuadiu o deus Rá, e é assim que até hoje os seres humanos contam com sistemas de escrita que permitem representar e transmitir nossas ideias geração após geração. Nas palavras de Higounet (2003, p. 9):

Os mais simples traços desenhados pelo homem em pedra ou papel não são apenas um meio, eles também encerram e ressucitam a todo momento o pensamento humano.

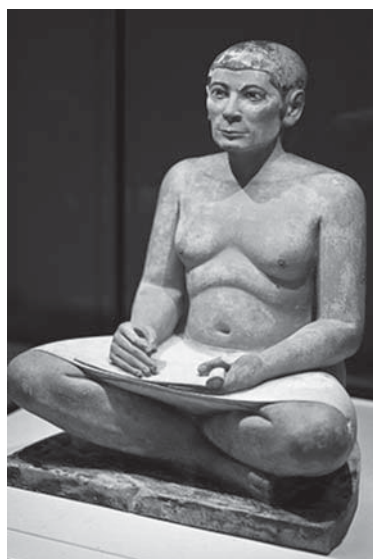


Figura 7.1: *O escriba sentado*, escultura egípcia do século XXIV a.C., atualmente no Museu do Louvre, em Paris.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Seated_Scribe_Full.jpg

O *escriba sentado* é uma das peças mais representativas da escultura do antigo Egito, uma das obras mais famosas e mais bem conservadas. Foi esculpida entre os anos 2480 e 2350 a.C. em pedra caliza policromada; os olhos são de quartzo branco, ébano e cristal de rocha.

Na Antiguidade, o *escriba* ou *escrivão* era quem conhecia e dominava a escrita. No antigo Egito, os escribas eram personagens fundamentais na sociedade, bastante cultos e especialistas nas escritas hieroglíficas e hieráticas. Eles conheciam os segredos do cálculo e eram os únicos capazes de avaliar os impostos, supervisionar os trabalhos de construção e transcrever as ordens do faraó.

Entre os hebreus, os escribas eram os copistas das Sagradas Escrituras e, posteriormente, os conhecedores e intérpretes da lei. Na Idade Média, surgem os *scriptorium* nos mosteiros europeus, nos quais os monges copistas traduziam e copiavam os manuscritos. Devido ao alto custo do pergaminho (já falamos sobre isso em nossa Aula 4, quando mencionamos os palimpsestos, lembra?), os copistas escreviam com letra pequena e apertada, e utilizavam bastante abreviaturas, economizando assim um espaço valioso.



Figura 7.2: Escriba judeu ortodoxo escrevendo a Torá – texto central do judaísmo – em pergaminho (a fotografia foi feita entre 1934 e 1939).

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jewish_scribe_writing_the_Torah.jpg?uselang=es

Falar e escrever são práticas que envolvem, ao mesmo tempo, processos e recursos próprios e compartilhados. Na aula de hoje, vamos estudar as semelhanças e diferenças que existem entre textos orais e escritos. Veremos, por exemplo, que, independentemente de se tratar de modalidades distintas, não estamos frente a dois sistemas linguísticos propriamente ditos. Entender a relação que existe entre oralidade e escrita é crucial ao pensarmos sobre o desafio que representa o ensino da modalidade escrita da língua na sala de aula. Esse ponto também será discutido ao longo da aula. Porém, antes de trazer novos conteúdos, vamos começar colocando em prática os conceitos que estudamos na aula passada, analisando as principais características de alguns textos orais.



Figura 7.3: O deus egípcio Thoth, que, segundo a lenda, foi o criador da escrita.

Fonte: <http://openclipart.org/etail/4274/thot-by-molumen>

PARA COMEÇO DE CONVERSA, A ANÁLISE DE TEXTOS ORAIS

Em nossa aula anterior, vimos algumas das principais características do texto falado. Agora, vamos recuperar os conceitos estudados para olhar mais de perto alguns exemplos concretos. Antes de começar com a análise propriamente dita, precisamos conhecer e saber utilizar uma ferramenta importante: a notação utilizada na transcrição de textos orais.

Como você sabe, a Análise da Conversação privilegia em seus estudos o uso de dados empíricos, ou seja, o objeto analisado é a língua falada em contextos naturais, gravada e transcrita de forma detalhada, utilizando para isso uma notação própria. O uso dessa notação tem a finalidade de capturar ao máximo as características do objeto pesquisado.

Dado que a língua falada é um fenômeno que se desenvolve no tempo – assim que uma palavra é pronunciada, ela simplesmente “desaparece” no ar –, é necessário que toda informação relevante para o investigador da conversação seja devidamente registrada, para que possa ser, posteriormente, considerada na análise.

Certamente, não seria muito prático para o pesquisador ter de ouvir a gravação de uma dada conversa toda vez que ele precisasse verificar alguma informação. Por esse motivo, convencionalmente utilizamos transcrições, que visam reproduzir a fala do modo mais fiel à

realidade possível. É importante lembrar que, como afirma Marcuschi (1986, p. 9), *não existe a melhor transcrição*. Ela depende dos objetivos do analista, já que, de acordo com eles, os aspectos mais relevantes do texto em questão serão salientados. Por exemplo, se o foco da análise está nos recursos não verbais utilizados na conversação, tais como a *cinésica* ou a *proxêmica*, esses elementos deverão ser devidamente codificados e representados na notação.

De perto ou de longe? A distância também comunica

O termo *proxêmica* é empregado para fazer referência à percepção e ao emprego do espaço físico interpessoal. Por exemplo, quando entramos num ônibus que não está lotado, normalmente optamos por nos sentar numa fileira totalmente vazia ou em uma que tem um dos lugares já ocupados? Num local público, como um parque, ao nos sentarmos em um banco no qual já há uma pessoa, nos sentamos ao lado da pessoa ou no canto mais distante? Qual é a distância mínima socialmente aceita entre duas pessoas, durante uma conversação face a face? Repare que diferentes respostas para essas perguntas podem ser dadas, dependendo do vínculo entre as pessoas envolvidas em cada situação (conhecidas ou desconhecidas, amigos, parentes, chefe e subordinado etc.). Investigar a *proxêmica* envolve estudar a organização do espaço entre os indivíduos, do ponto de vista comportamental, cultural ou social.

A *cinésica* é outro recurso não verbal importante. Essa palavra tem sua origem no termo grego *kínēsis*, que significa “movimento”, e diz respeito aos movimentos do corpo, tais como: gestos, postura, expressão facial, olhar etc. Um outro aspecto diretamente relacionado aos anteriores é a chamada *tacêsica*, que se refere ao uso de toques durante a interação. (Exemplo: uma palmada nas costas, apertar levemente a mão do outro etc.) Culturas diferentes apresentam padrões de distância interpessoal diferentes. Usualmente, nas culturas latinas, a distância relativa durante a interação é menor, e as pessoas tendem a se sentir confortáveis fisicamente próximas umas das outras. Já nas culturas nórdicas acontece o contrário. E no Brasil, qual você acha que é o padrão de distância? Normalmente, ficamos próximos uns dos outros ou nem tanto? E no que diz respeito ao contato físico direto, como abraços, beijos, toques etc., como será que nos comportamos? Todos esses aspectos fazem parte da chamada comunicação não verbal.



Figura 7.4: Os padrões de distância interpessoal são afetados por fatores culturais e sociais.

Fontes: <http://www.sxc.hu/photo/1338872>; <http://www.sxc.hu/photo/1338873>; <http://www.sxc.hu/photo/1193154>

Na tabela a seguir – construída a partir das propostas de Marcuschi (1986) e Paiva Dionísio (2000) –, apresentamos alguns dos sinais mais frequentemente utilizados na transcrição, explicando o uso de cada um e fornecendo exemplos de transcrições de textos reais. Os fragmentos de conversações utilizados para ilustrar cada tipo de ocorrência foram extraídos do *corpus* do Projeto NURC-Rio de Janeiro, sobre o qual falamos na aula anterior.



Atualmente, o acervo do Projeto NURC-RJ (Projeto da Norma Urbana Oral Culta do Rio de Janeiro) está disponível *online*. A base de dados está conformada por entrevistas gravadas nas décadas de 70 e 90 do século XX (350 horas no total). O *corpus* pode ser acessado no site <http://www.lettras.ufrj.br/nurc-rj/>

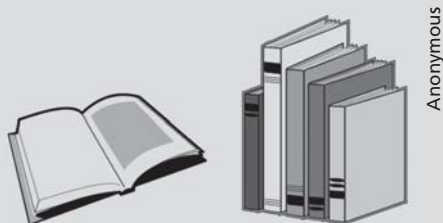


Figura 7.5: Os arquivos do Projeto NURC-RJ estão disponíveis na internet para consulta e pesquisa.

Fontes: <http://openclipart.org/detail/171437/stylieed-book-by-cyberscooty-171437>; <http://openclipart.org/detail/25094/architetto----bibliografia-by-anonymous-25094>

Tabela 7.1: Principais sinais utilizados na transcrição e exemplos, reunidos a partir das propostas de Marcuschi (1986) e Paiva Dionísio (2000)

Sinais utilizados	Descrição	Exemplo
Siglas ou letras convencionais	Identificação dos falantes	L1: nasceu aqui? L2: nasci aqui...
... (+)	Pausas e silêncios	está ok... bom... e você eh... mora em Copacabana mesmo?
LETRAS MAIÚSCULAS	Ênfase	eu me visto do jeito que eu SINTO que eu gosto de me vestir... vestido é curto... biquíni é bem biquíni...

: (pequeno alongamento) :: (alongamento médio) ::: (alongamento longo)	Alongamento de vogal	ela é superficial é... ela não cai no :... no :... no :... no eu profundo entre duas pessoas né? aliás... essa comida ::: macrobiótica eu realmente não/ não gosto...
-	Silabação	Ele é um ga-to
?	Interrogação	é... qual a imagem que você faz?
() ininteligível	Segmento ou palavra incompreensível	tá vendo que você fez um ()... porque foi muito inteligente...
/	Palavras ou frases truncadas	essas pessoas encontram assim uma coisa que a gente pen /... pensava que é inexistente na face da terra
(())	Comentários do transcritor	está ok ((risos)) eu não vou malhar não... olha eu acho...
" "	Citação	a freira dizia assim... " horrível "... ela dizia na minha cara que o desenho estava feio...
[Superposição de vozes (concomitância de falas que não se dá no início da fala)	L1: sabe o que que eu acho... eu L2: [hã ...
[[Simultaneidade de vozes (falas simultâneas – quando dois falantes começam o turno ao mesmo tempo)	L1: não é sobre o bairro não... eu quero saber como vivem as pessoas que moram lá... L2: [[das pessoas... da vida ()
Ortografia	A forma de escrever algumas palavras pode ser adaptada de acordo com a fala dos participantes na conversação	hã, eh, hum, hum-hum, eh, ah, tá, tô, mhm
[...]	Transcrição parcial ou eliminação de um trecho do texto	bom... o trânsito está caótico... está horrível... [...] a gente sabe que as obras têm que ser fei/ tem as obras vão ser feitas... precisam ser feitas.

Agora que já conhecemos os sinais mais utilizados nas transcrições das conversas, vamos olhar mais de perto os modos como a conversação se organiza. Para isso, analisaremos alguns trechos de diálogos reais. Veja que, para facilitar o trabalho, nos textos considerados, cada linha está numerada. O primeiro texto é um fragmento de uma conversa telefônica entre duas colegas de trabalho.

1 L1: Alô.

2 L2: oi:::

3 L1: tudo joia marisa?

4 L2: tudo bom e você?

5 L1: tudo joia, graças a deus.

6 L2: [tá muito-

7 tá muito ocupada aí?

8 L2: Não. tô não.

9 L1: dá pra conversar um- um tiquinho?

10 L2: dá:::. dá sim. como é que você tá?

11 L1: eu tô tô bem.

(Fragmento adaptado, extraído de GAGO, 2002, p. 94)

Como podemos perceber, esse fragmento corresponde ao início de uma conversação. Temos aqui um exemplo claro de uma sequência de turnos que coocorrem, caracterizados como pares adjacentes ou pares conversacionais: cumprimento-cumprimento, pergunta-resposta e pedido-aceite. Até a linha 8, encontramos o que é chamado de *pré-sequência*, ou seja, uma série de turnos que antecede uma sequência. Usualmente, as *pré-sequências* têm a função de “preparar o terreno” ou direcionar o rumo da conversa para uma sequência específica. No caso desse primeiro texto, a *pré-sequência* tem como objetivo verificar se o interlocutor está disponível para seguir adiante com a interação e, então, fazer um pedido (*dá pra conversar um- um tiquinho?*). Esse tipo de organização é bastante comum em textos como esse, isto é, na abertura das conversas telefônicas.

Na aula passada, vimos que o *turno conversacional* é a unidade básica de organização da conversa. O *turno* é um segmento produzido por um falante quando ele está com a palavra. Nesse sentido, a *tomada de turno* constitui um mecanismo-chave na organização da conversação.

Diferentes estratégias de gestão dos turnos podem ser empregadas na conversação: a *passagem de turno*, o *assalto ao turno* e a *sustentação da fala*. A passagem de turno se dá quando – de forma explícita ou implícita – o falante entrega o turno ao seu interlocutor. Já o *assalto ao turno* implica a violação da regra básica da conversação, como vimos: *fala um de cada vez*. De acordo com essa regra, os interlocutores devem esperar a ocorrência de um momento relevante para a transição de turno (como uma pausa ou uma entonação descendente, por exemplo). Por último, a *sustentação da fala* envolve a tentativa, por parte do falante, de manter o turno. Levando em consideração essas informações, vamos agora observar como se dá a tomada de turno no seguinte trecho de uma conversa face a face:

1 L2: eh... você é carioca né?... quantos anos já... há quantos anos você

2 mora no Rio?

3 L1: a vida inteira...

4 L2: nasceu aqui?

5 L1: nasci aqui...

6 L1: não moro em Ipanema... mas queria te perguntar uma coisa... qual é

7 a tua imagem você mora em Copacabana né? qual... qual a imagem que

8 você faz de Ipanema?

9 L2: olha... eu...

10 L1: não é sobre o bairro não... eu quero saber como vivem as pessoas

11 que moram lá...

12 L2: [

13 das pessoas... da vida ()

14 L1: é... qual a imagem que você faz?

15 L2: olha... eu acho...

16 L1: pode ser franca... hein...

17 L2: está ok ((risos)) eu não vou malhar não... olha eu acho...

18 L1: não... mesmo se malhar...

(Projeto NURC-RJ, 1973. Inquérito 147/D2)

Inicialmente, a estratégia de gestão de turnos adotada no diálogo é a passagem de turno. Nesse caso, um dos interlocutores cede de forma

voluntária o turno. Podemos ver ainda que os primeiros turnos estão estruturados a partir do par conversacional (par mínimo ou par adjacente) pergunta-resposta – que, como sabemos, é um tipo de sequência de turnos altamente padronizada. Nosso texto apresenta uma sucessão de sequências desse tipo, começando pela linha 1, quando L2 inicia a conversação. Até a linha 5, L2 é quem pergunta e L1 responde, mas, em seguida, L1 assume o comando, e essa ordem é invertida. L2 inicia um novo turno (linha 9), mas, aproveitando um momento de hesitação, L1 *assalta* o turno do seu interlocutor.

O *assalto ao turno* acontece quando um dos interlocutores invade o turno do outro sem que sua intervenção tenha sido solicitada ou consentida pelos outros participantes. O assalto pode ser *com* ou *sem deixa*; no primeiro caso, o assalto se dá durante momentos de hesitação, alongamento ou de entonação descendente. Já o assalto sem deixa ocorre quando há uma intervenção brusca, resultando numa sobreposição de vozes. Na linha 10, temos um exemplo de assalto ao turno com deixa por parte de L1: nesse caso, o assalto acontece durante um momento de hesitação (possivelmente L2 está planejando sua fala). Nas linhas 16 e 18, L1 repete a mesma ação. L2, por sua vez, retoma o turno – desta vez, num assalto sem deixa (na linha 12), sendo que, nesse caso, produz-se uma sobreposição de vozes.



Prim Andrés

Figura 7.6: O *assalto ao turno* ocorre quando um dos participantes invade o espaço do outro.

Fonte: <http://openclipart.org/detail/165656/burglar-by-tzunghaor>

No trecho considerado nesse segundo fragmento de conversa, vemos que, por diversas vezes, L2 tenta apelar à estratégia de sustentação da fala na (frustrada) tentativa de manter a posse do turno. O uso reiterado do marcador discursivo *olha* e o momento de sobreposição de vozes já mencionado sinalizam a tentativa de garantir seu turno. Já os assaltos ao turno por parte de L1 permitem que o falante adicione novas informações à pergunta inicialmente formulada (linhas 6-8), aparentemente com a função de esclarecer o objetivo da mesma. Assim, L1 não permite que L2 responda à questão até não estar totalmente satisfeito com a formulação da pergunta. Apesar da reiterada invasão do turno de L2, aparentemente, o equilíbrio da conversação fica preservado, e não encontramos indícios de conflito entre os interlocutores. Comparemos agora com o que acontece no trecho a seguir, novamente numa conversação face a face:

1 L2: ...nós vivemos numa democracia e eu espero que ainda vivamos por

2 muitos e muitos anos. Nós não podemos impor a carreira a ninguém [...]

3 L1: Exato, exato. Mas... dentro de um campo aberto...Mas dentro daquele

4 campo que vai escolher.

5 L2: ...mas cabe a você escolher o que você quer. Se você vai ser
6 medíocre ou brilhante, vai depender da sua atuação, não é?...

7 L1: Dá licença, dá licença..., dá licença...

8 L2: E eu acho o seguinte, que isso depende muito do indivíduo.

9 L1: Na hist... na história de dois... um o maior pintor e um do maior

10 músico que... que nós tivemos em nossa... aqui, dentro do Brasil... a vida

11 deles, a biografia deles é muito interessante porque, um estudava
12 desenho e o outro estudava música [...]

13 L2: Não, mas... mas tá certo. Mas aí voce fala mais de arte. Arte é
14 uma coisa que a gente nasce com ela.

15 L1: Sim. Inata, inata. Mas... não, não... eu quero dizer o seguinte... Mas

16 a profissão, a engenharia a gente se adapta...

(Projeto NURC-RJ, 1972. Inquérito 0064/D2)

Na linha 7, encontramos um sinal de conflito, quando L1 explicitamente reclama a posse do turno para si. O falante L2 parece perceber essa situação, que poderia colocar em risco o equilíbrio da interação e, voluntariamente, fecha sua intervenção e cede o turno ao seu interlocutor. Como você sabe, a conversação é uma *interação centrada*, ou seja, só temos conversação se houver um tema sobre o qual conversar. O tópico na conversação é desenvolvido por pelo menos dois falantes. Nesse fragmento, podemos observar que, mesmo quando os interlocutores apresentam pontos de vista diferentes sobre o que está sendo discutido, é possível que a interação ocorra de forma coordenada e cooperativa, o que permite que o tópico (no caso, a falta de técnicos especializados e a formação de profissionais no Brasil) seja desenvolvido.

Os três exemplos que acabamos de analisar permitem constatar que, como aponta Marcuschi (1986, p. 75), “uma conversação não é um enfileiramento aleatório e sucessivo de turnos”. O texto conversacional está organizado por regras que estruturam sua formação. A organização da conversação não é um processo unilateral, mas depende crucialmente da cooperação dos falantes.

Agora que vimos juntos alguns exemplos de textos conversacionais concretos, é o momento de você mesmo fazer uma análise conversacional, proposta na Atividade 1.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Pausa para análise

Leia o trecho do diálogo, apresentado a seguir, e responda:

- Quais aspectos característicos do texto conversacional podem ser reconhecidos nesse fragmento?
- O texto difere dos três exemplos que analisamos nesta aula em algum aspecto? Em caso afirmativo, em qual ou quais?

Observação: O texto corresponde a uma seleção de fragmentos de uma entrevista da cantora Ivete Sangalo no programa de Jô Soares, em 2007. Se desejar, você também pode assistir à entrevista completa no YouTube: <http://www.youtube.com/watch?v=b-jAKLtVCwE&NR=1&feature=endscreen>

- 1 **Jô:** Ivete Sangalo vamos falar de outros predicados dessa moça . . . TÃO
2 bonita como é que cê ta? Ta cozinhando melhor?
3 **Ivete:** eu sempre/eu sempre dei uma/me joguei de direito na cozinha né
4 **Jô:** [Hum [...]
5 **Jô:** Isso não foi papo furado não?
6 **Ivete:** não não
7 **Jô:** todo mundo tem mania de dizer... que é maravilHOsa na cozinha.
8 **Ivete:** não eu sou mulher da casa sim [...]
9 **Ivete:** TUdo sei passar uma roupa sei lavar prato e GOSTo . . sei arrumar
10 uma casa direito sei cozinhar . . . sei
11 **Jô:** faz VINco sabe fazer vinco na calça?
12 **Ivete:** Sei fazer . . sei tirar vinco sei bota vinco quer dizer cê sabe que tem
13 calça que não pode ter vinco né [...]
14 **Jô:** [como é que tira vinco? É passando ao contrário não é isso?
15 **Ivete:** sim e outra coisa num se passa JAMAIS roupa de:: desse
16 Minino... tafetá ((risos)) crepe/crepe pelo lado verdadeiro tem que
ser ao
17 avesso se não fica parecendo que...
18 **Jô:** [ao avesso
19 **Ivete:** passou catarro a pessoa vai pra televisão fica BRILHANdo ((risos))
20 **Jô:** [toda encatarrada [...]
21 **Jô:** [() vamos passar pra/vamos nessa área do/do: paSSAR
22 **Ivete:** hum
23 **Jô:** sabe engoMAR uma/um colarinho?
24 **Ivete:** sei engomar eu/eu minha mãe me ensinou a fazer goma [...]
25 **Jô:** e COSturar?
26 **Ivete:** também sei costurar
27 **Jô:** [não MINta [...]
28 **Jô:** eh: olha só hum () agora que a gente já cobriu a área doméstica
29 ((risos)) vamos passar de leve pela cozinha di/dinovo pra saber qual/lê o
30 seu prato preferido?
31 **Ivete:** olha eu não sou daquelas mulheres muito sofistiCADAS na hora de
32 cozinhar não, sei cozinhar di/di receita né
33 **Jô:** sim
34 **Ivete:** faço tudo de forno essas coisa... eu há me amarro em
35 fazer uma galinha com batata... uma galinha com molhinho assim...
36 negócio de um coisa... com aquele gostinho assim aquele cheirinho
37 ((risos))
38 **Jô:** como é que/é?
39 **Ivete:** negócio de um coisa
40 **Jô:** [negócio de um coisa
41 **Ivete:** é porque na cozinha tem uns negócio de um coisa aí que nem
42 sempre ce sabe os nomes eh um lugar diz que é cominho outro diz que é
43 pimenta-do-reino e aí eu vou metendo lá sei o que ((risos)) [...]
-
-

RESPOSTA COMENTADA

a) O fragmento de diálogo analisado apresenta uma série de características típicas do texto conversacional. Para começar, temos uma interação centrada entre dois falantes, que inclui troca de turnos entre os participantes. É possível afirmar que se trata de uma interação centrada, no sentido de que há um tópico principal claramente delimitado desde o começo da interação (vamos falar de outros predicados dessa moça...) que é desenvolvido através de sucessivos subtópicos. Também podemos observar a presença de recursos não verbais: pausas, hesitações, recursos suprasegmentais, como a ênfase em algumas palavras ou sílabas (indicada pelo emprego de maiúsculas) e o alongamento de vogais, risos etc. Temos ainda o uso de marcadores discursivos (né, hum, olha, eh, sim, e aí etc.) e de autocorreções e reformulações (roupa de:: desse minino... tafetá; pela cozinha di/dinovo pra saber).

b) Diferentemente dos textos dos três exemplos considerados previamente (diálogos simétricos, nos quais a princípio todos os participantes têm os mesmos direitos e "atribuições" no regulamento da conversa), temos aqui um diálogo mais ou menos assimétrico, em que um dos participantes desempenha as tarefas de iniciar, organizar e concluir a interação. Dado que se trata de um texto pertencente ao gênero discursivo entrevista, existe um roteiro prévio que orienta as perguntas que vão sendo formuladas. Isso fica mais claro se observamos as intervenções de Jô Soares nas linhas 1-2, 11, 21, 25 e 28-30, momentos nos quais ele introduz mudanças na direção do tópico principal (o lado "doméstico" da vida da cantora), fazendo com que novos aspectos sejam abordados. No entanto, apesar de existir uma estrutura previamente estabelecida, tanto o entrevistador quanto a entrevistada eventualmente desviam do caminho inicialmente proposto. Por exemplo, a primeira pergunta diz respeito às habilidades de Ivete na cozinha, mas esse tema é rapidamente abandonado e o entrevistador precisa retomá-lo de forma explícita (nas linhas 28-30), de modo a abordar todos os pontos contemplados no roteiro da entrevista.

Nos fragmentos de diálogos considerados até aqui, pudemos observar vários dos elementos característicos do texto conversacional: troca de falantes, reformulações (*quantos anos já... há quantos anos você...; qual é a tua imagem você mora em Copacabana né? qual... qual a imagem que você faz de Ipanema?*), autocorreções (*Na hist... na história de dois... um o maior pintor e um do maior músico*), uso de mecanismos reparadores (*Dá licença, dá licença...*), pausas, hesitações e marcadores linguísticos (*né, olha, hein, eu acho, tá certo etc.*). Como você sabe, todos esses são aspectos característicos da conversação. Mas será que o texto oral apresenta também pontos em comum com o texto escrito? É isso o que vamos descobrir a seguir.

QUE TEXTO É ESSE? RELACIONANDO FALA E ESCRITA

Desde a aula passada, temos chamado a atenção para a relevância da língua falada nas nossas vidas. Hoje, começamos a refletir também sobre o papel da modalidade escrita, que também temos estudado de diferentes modos, desde a nossa Aula 3, quando falamos sobre os gêneros do discurso, na perspectiva de Bakhtin, até as nossas Aulas 4 e 5, quando abordamos a Linguística Textual. Um exercício simples, como pensar nas nossas atividades durante um dia normal, pode nos ajudar a ter uma perspectiva mais clara da relação entre a oralidade e a escrita.

Para quem não mora sozinho, a *conversa* começa logo ao acordar. Todavia, mesmo para aqueles que não têm que enfrentar cara a cara outros humanos desde cedo, o rádio, a televisão, o jornal, a internet, o vizinho cantando no chuveiro ou a vizinha brigando com o marido costumam oferecer a todos um banho de linguagem desde as primeiras horas do dia.

Ao longo de uma jornada, usualmente conversamos ao vivo com várias pessoas, falamos ao telefone, assistimos a notícias no telejornal, escrevemos e lemos e-mails, fazemos listas de compras, ouvimos e cantamos nossa música favorita, lemos o jornal ou o livro do vizinho no ônibus (dissimuladamente, por cima do seu ombro... vai dizer que nunca fez isso?!). Lemos ainda as placas dos carros e ônibus, os anúncios e as publicidades nas ruas, as cédulas ao conferirmos o troco após uma compra, as embalagens dos produtos que compramos no supermercado (nem que seja a data de validade!), as etiquetas das roupas que quere-

mos experimentar numa loja... Falamos e ouvimos, escrevemos e lemos durante boa parte do nosso tempo acordados. Como afirmam Marcuschi & Paiva Dionísio (2005, p. 13), basicamente, nossa atividade discursiva está situada sempre nos contextos da fala ou da escrita.



Figura 7.7: A maior parte de nossa atividade discursiva está situada nos contextos da fala ou da escrita.

Fontes: Imagem preparada pelas autoras

<http://www.sxc.hu/photo/1058971>; <http://openclipart.org/detail/34531/tango-computer-by-warszawianka> Autor: warszawianka; http://openclipart.org/detail/1187/letters-by-johnny_automatic; <http://openclipart.org/detail/170057/money-wads-by-vokimon>; http://openclipart.org/detail/3946/noticias-by-sam_uy; <http://openclipart.org/detail/27648/music-icon-by-minduka>; <http://openclipart.org/detail/19899/old-television-2.0-by-rg1024>; <http://openclipart.org/detail/3593/by--3593>; <http://openclipart.org/detail/78469/book-by-gingercoons>; http://openclipart.org/detail/28096/to-do-list-by-sheikh_tuhin-28096; <http://openclipart.org/detail/20404/blue-tag-by-richardtallent>; <http://openclipart.org/detail/162655/label-with-string-by-palomaironique>

Apesar de a escrita ocupar um lugar central em nossa sociedade, é certo que boa parte da população fala mais do que escreve (MARCUSCHI; PAIVA DIONÍSIO, 2005, p. 14). Esse fato não evita, no entanto, que muitas vezes a língua falada seja desprestigiada, enquanto que a modalidade escrita é considerada por muitos como uma forma linguisticamente mais avançada ou evoluída. Como veremos a seguir, tal consideração carece por completo de fundamento científico.

Não é raro encontrarmos uma caracterização da fala e da escrita em termos dicotômicos. Você se lembra das dicotomias propostas por Saussure, nas quais um dos termos do par sempre é privilegiado em relação ao outro? Você já deve ter adivinhado qual dos termos (no par oralidade *versus* escrita) costuma ser deixado de lado...

Um conjunto de características, também dicotômicas, costuma – de forma equivocada – ser associado a cada uma dessas modalidades linguísticas e tomado como sendo típico de cada caso. Reunimos algumas dessas características a seguir:

Tabela 7.2: Supostas características dicotômicas das modalidades oral e escrita. Tabela preparada com base em Marcuschi (2000, p. 27) e Marcuschi; Paiva Dionísio (2005, p. 28)

Fala	Escrita
Contextualizada	Descontextualizada
Dependente	Autônoma
Implícita	Explícita
Concreta	Abstrata
Redundante	Condensada
Não planejada	Planejada
Imprecisa	Precisa
Não normatizada	Normatizada
Fragmentária	Completa/integrada

Como explicar as diferenças existentes entre fala e escrita sem cairmos em reducionismos, simplificações exageradas ou dicotomias perigosas, como essas que apresentamos na Tabela 7.2? Castilho (2010, p. 222) propõe que as duas variedades ou modalidades podem ser pensadas como fazendo parte de um *continuum* (isto é, uma sequência ininterrupta, contínua) que percorreria graus de formalidade diversos. Assim, a relação entre língua falada e língua escrita poderia ser representada da seguinte maneira:

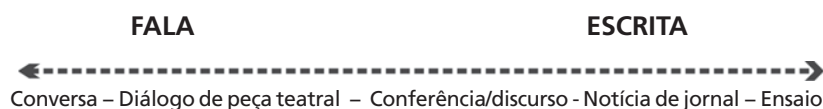


Figura 7.8: O *continuum* língua falada-língua escrita, conforme Castilho (2010).

O que a representação anterior pretende mostrar é o fato de que as relações entre fala e escrita devem ser consideradas em termos de uma *gradação*, e não como aspectos dicotômicos. Enquanto uma conversa informal entre amigos apresenta todo o conjunto de características próprias da modalidade falada, que estudamos anteriormente, uma entrevista em um programa de televisão, como vimos antes, também pertence ao registro oral, ainda que as questões que são feitas pelo entrevistador tenham sido previamente escritas.

Já um diálogo numa peça teatral pretende representar ou simular a fala, embora seja, na verdade, um texto escrito na sua origem. Uma palestra em um congresso e um artigo científico podem tratar exatamente sobre o mesmo assunto e apresentar mais ou menos características de uma ou outra modalidade.

Como vemos, as fronteiras entre fala e escrita são menos nítidas do que podem parecer inicialmente. Como classificar, por exemplo, um texto produzido numa sala de bate-papo na internet? É uma conversa, mas uma conversa que utiliza um meio gráfico. Então, pertence à oralidade ou à escrita?

Oralidade, escrita e internet

Com o acesso à internet em constante aumento, formas de comunicação praticamente inexistentes há apenas uma década multiplicam-se e ganham usuários dia a dia. A troca de informações via SMS, e-mail, salas de bate-papo ou qualquer uma das redes sociais disponíveis (Facebook, Orkut, Twitter, Google+ etc.) possibilita novos modos de interação que utilizam a escrita como suporte. Blogs e comunidades virtuais completam esse quadro de novas práticas e – aparentes – “novos espaços da escrita”. Com o aparecimento de espaços e formas alternativas de interação, têm surgido também regras ou normas de “boa conduta” na rede; é a chamada *netiqueta*. Assim como as normas de conduta que regulam a vida na sociedade “real”, a netiqueta inclui normas que buscam evitar mal-entendidos e atritos no mundo virtual.

As práticas comunicativas na internet têm gerado – e ainda devem render – debates entre professores e pesquisadores que buscam entender melhor essa dimensão da produção escrita (ELIAS, 2011, p. 159).

Várias questões ainda não foram resolvidas: a cultura digital está realmente impulsionando a construção de gêneros textuais novos ou o que temos é apenas a “reciclagem” de estratégias e recursos já existentes? O texto produzido no contexto do chat é uma conversa (isto é, apresenta as características que temos estudado), um texto escrito ou uma representação escrita da fala?

Um aspecto que preocupa bastante os professores é em que medida a escrita no mundo “virtual” pode afetar a escrita no mundo “real”. Será que o uso das novas tecnologias está “piorando” a ortografia das pessoas? Uma coisa é certa: o uso das novas mídias sociais está fazendo com que as pessoas escrevam, talvez de formas diferentes que no passado, talvez não.



Figura 7.9: A *netiqueta* é o conjunto de normas a serem observadas na rede eletrônica.

Fonte: <http://openclipart.org/detail/100801/netikett-by-eggib>

Fávero, Andrade e Aquino (ELIAS, 2011, p. 13) destacam que oralidade e escrita apresentam uma série de características compartilhadas, tais como: dialogicidade, uso de estratégias, interacionalidade, negociação, coerência, situacionalidade e dinamicidade. Esses são alguns aspectos comuns às duas modalidades, apesar de suas aparentes diferenças. Vamos testar agora se você está atento para as diferenças que podem existir entre textos falados e escritos com a Atividade 2.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. Escrita ou oralidade?

Leia atentamente os textos a seguir e determine se eles pertencem à modalidade oral ou escrita. Em cada caso, justifique sua resposta.

Texto 1

[...] Hoje tenho medo de tomar sol por causa dos buracos na camada de ozônio; tenho medo de respirar esse ar porque não sei que substâncias químicas o estão contaminando. Eu costumava pescar em Vancouver com meu pai, até o dia em que pescamos um peixe com câncer. Temos conhecimento de que animais e plantas estão sendo destruídos a cada dia e estão em vias de extinção. Durante toda a minha vida eu sonhei ver grandes manadas de animais selvagens, selvas, florestas tropicais repletas de pássaros e borboletas, mas agora eu me pergunto se meus filhos vão poder ver tudo isso [...]

Texto 2

[...] eu era muito moço, eu me casei com vinte e dois anos, minha mulher tinha vinte e um, de modo que meu filho mais velho nasceu quando eu tinha vinte e três anos. E eu confesso que não estava muito... Eu acho que os meus filhos, que são casados hoje, eles são mais conscientizados, vamos dizer assim, da paternidade, do que eu próprio fui. Também porque eu morava com a minha sogra e então eu não me sentia assim muito obrigado a uma assistência maior [...]

Texto 3

- Oi.
- Oi.
- Eu estava te olhando de longe... Você vem sempre aqui?
- Só quando eu estou com vontade de fazer xixi. Quem te deixou entrar no banheiro das mulheres?
- Entrei escondido queria falar com você.
- Não podia esperar eu terminar primeiro?
- É que eu sou muito ansioso... Não é sempre que se encontra a mulher da nossa vida numa festa de formatura.
- Mulher da vida de quem?
- Da minha vida.
- Que espécie de maluco é você?
- O homem da sua vida! [...]

RESPOSTA COMENTADA

Se você disse que o texto 1 é um texto falado, você acertou! Se disse que é um texto escrito, também acertou! Esse texto é um trecho do discurso proferido pela menina canadense Severn Suzuki, na época com 12 anos de idade, na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, mais conhecida como Rio Eco-92 (o discurso completo legendado está disponível no YouTube: <http://www.youtube.com/watch?v=dE5w9Pw9mq4>). Como se trata de um discurso, ele foi escrito para, posteriormente, ser lido ou falado em público. Por esse motivo, o texto apresenta características das duas modalidades. Deliberadamente, omitimos alguns trechos que poderiam ter ajudado um pouco você (Ex.: Estou aqui para falar em nome das gerações que estão por vir; viemos de tão longe para dizer que vocês, adultos, têm de mudar o seu modo de agir.).

O texto 2 é um trecho de um diálogo entre entrevistador e informante extraído do corpus do Projeto NURC (1972, Inquérito 0071). Você pode ter chegado à conclusão de que se trata de um texto falado por alguns pequenos detalhes, como a reformulação em “eu confesso que não estava muito... Eu acho que os meus filhos” e o uso da expressão “vamos dizer assim”. O fragmento selecionado não contém muitas pistas que permitam que seja reconhecido como parte de uma conversa.

Finalmente, o texto 3 é um texto escrito. Você deve ter percebido que, mesmo representando ou simulando um diálogo, esse texto não apresenta várias das características do texto conversacional anteriormente estudadas. O texto é um fragmento de uma crônica que circula na internet e é (mais uma!) atribuída ao escritor Luís Fernando Veríssimo. Esperamos que, depois de analisar os textos propostos, você tenha percebido o quanto os limites entre textos orais e escritos são tênues.

Como você deve estar percebendo, existem diferenças entre textos falados e escritos. A primeira delas diz respeito ao meio ou suporte utilizado: som, no caso da oralidade, e meio gráfico, na escrita. Além disso, o tempo de produção e recepção também apresenta diferenças. Como você sabe, na oralidade, produção/recepção são processos concomitantes, ou seja, acontecem ao mesmo tempo; já na escrita, são momentos distintos. Há diferenças também no ponto de vista da formulação textual, que se manifesta de formas diferentes em cada uma das duas modalidades. De acordo com Marcuschi & Paiva Dionísio (2007, p. 20), a organização do tópico e da progressão referencial se dá com características diferentes na oralidade e na escrita, no que tange à retomada de referentes, por exemplo.

Outro aspecto no qual encontramos diferenças diz respeito às condições contextuais na produção textual. Sabemos que a forma privilegiada do texto falado é o diálogo, usualmente face a face; já a escrita apresenta-se na forma de monólogo em ausência dos participantes. Assim, parece lógico esperar na oralidade uma maior vinculação situacional.

Como vimos nos exemplos analisados na Atividade 2 desta aula, não é possível encontrar, entre a oralidade e a escrita, fenômenos que sejam realmente exclusivos apenas de uma dessas modalidades. Nesse sentido, é fundamental lembrar que tanto a fala quanto a escrita seguem o mesmo sistema linguístico. As variações que podem ser constatadas no uso desse sistema em cada modalidade obedecem – segundo Marcuschi & Paiva Dionísio (2007, p. 21) – a estratégias de seleção das possibilidades fornecidas por esse mesmo sistema.

Mas então, por que o ensino da escrita é um processo árduo e que gera tantos conflitos para os professores e para os alunos? Quantas maldições o coitado do deus Thoth já deve ter recebido pela sua criação... Será que o problema não está justamente em tratar fala e escrita como sistemas diferentes ou dicotômicos? Vamos discutir essas questões a seguir.



Figura 7.10: Considerar fala e escrita como uma dicotomia pode incidir negativamente no resultado das práticas conduzidas em sala de aula.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1206709>

ESCREVENDO A FALA? ORALIDADE, ESCRITA E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

O termo *oralidade* define uma forma de transmissão cultural sem apoio da escrita. A escrita surgiu há aproximadamente 5.000 anos, e, mesmo após a sua invenção, muitas culturas continuaram por muito tempo – algumas até hoje – mantendo uma forte tradição oral. De fato, as sociedades humanas foram construídas basicamente a partir da comunicação oral. Ao longo de muitos e muitos anos, a interação foi feita exclusivamente através da fala. Podemos dizer que a língua falada é uma herança que veio junto à evolução de nossa espécie. Quando os primeiros sistemas de escrita apareceram, eles tinham uso restrito a poucos contextos, tais como o comércio e a religião.

O sistema de escrita mais antigo do qual temos notícias é a escrita *cuneiforme*, inventada pelos sumérios por volta de 3500 a.C. Trata-se de uma escrita não alfabética, cujo nome significa “em forma de cunha” devido ao aspecto da mesma. Esse tipo de escrita era realizado por meio da impressão de sinais em tabuletas de argila com um junco cortado obliquamente e, mais raramente, gravados em pedra. Posteriormente, esse sistema se propagou por toda a Ásia anterior, sendo utilizado por diversas línguas (HIGOUNET, 2004, p. 29).

A escrita egípcia é outro dos sistemas mais importantes do mundo antigo. Sua forma mais característica e antiga é a escrita hieroglífica (do grego *hieros*, que significa “sagrado”, e *glyphein*, “gravar”). Como vimos na lenda de Thoth, os egípcios consideravam que os hieróglifos eram sinais sagrados, a fala dos deuses.

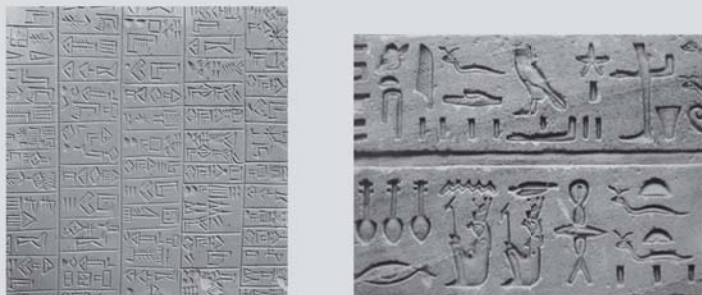


Figura 7.11: Inscrição suméria numa placa de pedra e hieróglifos no templo de Kom Ombo, construído há mais de dois mil anos.

Fontes: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Sumerian_26th_c_Adab.jpg; http://fr.wikipedia.org/wiki/Hi%C3%A9roglphe_%C3%A9gyptien

Historicamente, a passagem da oralidade para a escrita tem sido caracterizada em termos de “evolução”. Na atualidade, nas sociedades ocidentais como a nossa, o contato das gerações mais novas com a oralidade tem diminuído progressivamente. No entanto, todas as línguas em primeiro lugar se desenvolvem na forma oral e é assim que são adquiridas. Só em um segundo momento a escrita pode ser aprendida, e esse aprendizado, necessariamente, terá um reflexo em nossa fala. Porém, como vimos, ela não é uma representação gráfica direta da fala, nem é dela derivada de maneira direta. Marcuschi & Paiva Dionísio (2005, p. 15) afirmam que:

[...] não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita. Também não há razão alguma para continuar defendendo uma divisão dicotômica entre fala e escrita nem se justifica o privilégio da escrita sobre a oralidade. Ambas têm um papel importante a cumprir e não competem. Cada uma tem sua arena preferencial, nem sempre fácil de distinguir, pois são atividades discursivas complementares. Em suma, oralidade e escrita não estão em competição. Cada uma tem sua história e seu papel na sociedade.

Como sabemos, os textos orais e escritos se diferenciam no que diz respeito às escolhas feitas pelo falante/escritor e no que tange à adequação de cada modalidade em função dos diversos gêneros textuais. A linguista Mary Kato (1999, p. 30) destaca que as modalidades oral e escrita apresentam uma “isomorfia parcial”, na medida em que os recursos utilizados em uma e em outra fazem parte do mesmo sistema gramatical, podendo ainda expressar um mesmo conjunto de intenções. Assim, as principais diferenças que deveriam ser levadas em conta na sala de aula de Português como língua materna dizem respeito a questões como:

a) A dependência do contexto: quão explícito o texto precisa ser e quanta informação pode ser suprida pelo próprio contexto? A escrita é menos dependente do contexto situacional que a fala. De fato, a escrita em registro formal parece, segundo Kato “representar o mais alto grau de autonomia contextual que as línguas humanas podem atingir”.

b) O nível ou grau de planejamento: qual é o nível de formalidade requerido?

c) A adequação às regras prescritivas convencionais, no caso da escrita.



Brett Matthews

Figura 7.12: Comunidade oral em um vilarejo na província de Takeo, no Camboja. Na foto, eles se encontram reunidos no banco da localidade.
Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Kraing_Tbong_VB_01_06_6.JPG

A importância do trabalho com a modalidade oral e sua correlação com a escrita nas aulas de Português tem sido salientada por vários autores (CASTILHO, 2004; FÁVERO, ANDRADE E AQUINO, In: ELIAS, 2011; MARCUSCHI & PAIVA DIONÍSIO, 2007, dentre outros). Em particular, tem sido destacado o fato de que fenômenos de variação são encontrados em ambas as modalidades, o que contribui para diminuir o estigma da fala como mutável e instável. Nesse sentido, Castilho (2004) propõe uma renovação do ensino da gramática a partir da reflexão sobre a língua falada.

Callou (2007) destaca que, como todo falante possui uma gramática internalizada, ao ingressar na escola ele deveria ter a possibilidade de:

(i) desenvolver toda sua competência comunicativa de modo que possa utilizar sua língua em todas as situações de fala e escrita, da melhor forma possível;

(ii) refletir sobre a capacidade linguística que ele já possui e domina no nível intuitivo.

Se considerarmos que, ao chegar à escola, a criança possui um conhecimento completo e complexo – embora inconsciente – de sua língua, adquirido a partir da forma falada, parece natural que o ensino da modalidade escrita tome esse conhecimento como ponto de partida. Isso, infelizmente, nem sempre acontece. Temos falado bastante da relação que existe entre fala/oralidade e escrita, mas é importante considerarmos também outras dimensões relacionadas, tais como a *alfabetização* e o *letramento*.

Palavras-chave: fala e escrita, oralidade, alfabetização e letramento

Até aqui, temos utilizado alguns termos nas suas acepções mais frequentes, sem muita preocupação com a precisão terminológica. É importante, porém, que certos conceitos-chave sejam mais bem definidos.

Tanto a *oralidade* quanto o *letramento* podem ser definidos como práticas sociais. Fala e escrita, por sua vez, constituem o contraponto formal dessas práticas, o meio através do qual elas são executadas; são as modalidades de uso de uma língua natural.

A oralidade é uma prática social com finalidade comunicativa associada a vários tipos ou gêneros textuais que têm em comum o fato de utilizar o suporte sonoro como base para sua construção.

O termo “letramento” (do inglês *literacy*) refere-se ao processo de aprendizado da leitura e da escrita, na sua dimensão social e histórica e em contextos formais e informais. Em outras palavras, está relacionado ao desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente

da leitura e da escrita em práticas sociais. Já a *alfabetização* diz respeito ao domínio das habilidades de ler e escrever, no que diz respeito ao aprendizado do sistema convencional de escrita.

O letramento envolve práticas de escrita diversas. Podemos dizer que existem várias formas de letramento. Uma pessoa pode ser analfabeta e letrada, já que sabe lidar com dinheiro, fazer certos tipos de cálculo (por exemplo, para dobrar ou partir pela metade as quantidades utilizadas numa receita de cozinha), identificar o meio de transporte que precisa usar, embora não utilize a língua escrita nem leia textos regularmente. Segundo Marcuschi (2000, p. 25), é letrado quem é capaz de participar de eventos de letramento e não apenas quem faz uso formal da língua escrita.



Figura 7.13: *Alfabetização e letramento* são termos que fazem referência a processos relacionados, mas diferentes.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1228656>

Fávero, Andrade e Aquino (ELIAS, 2011, p. 24) afirmam que:

Para tratar da oralidade em sala de aula, os conhecimentos em torno de língua falada e de língua escrita não são suficientes; é preciso que o professor disponha de subsídios em relação às especificidades dos textos que circulam na sociedade em domínios discursivos determinados, como o jornalístico, o acadêmico, o religioso, o jurídico etc., para que reconheça como se instaura seu processo de produção e de qual (ou quais) unidade(s) de análise se pode fazer uso para um estudo efetivo.

Agora você já sabe que não podemos mais pensar a língua falada e a língua escrita como objetos contrapostos, mas complementares. Ser comunicativamente competente (essa afirmação é verdadeira no contexto de uma cultura como a nossa, que utiliza sistemas de escrita, mas não em uma comunidade ágrafa) implica saber fazer uso de ambas as modalidades, de acordo com cada situação específica, e isso exige um comportamento linguístico diversificado por parte dos interlocutores. O papel da escola é ajudar os alunos a explorar as opções que a linguagem fornece.

Reconhecer que, assim como a língua falada, a escrita envolve interação significa compreender que: (i) sempre escrevemos para um ou vários leitores, o que pressupõe um conjunto de conhecimentos compartilhados; (ii) toda produção tem um objetivo a ser alcançado e esse fato é fundamental na escolha das estratégias de produção; (iii) assim como na fala, ao escrever podemos ajustar nosso texto no decorrer da atividade; (iv) a construção de sentidos no texto escrito – como estudamos nas Aulas 4 e 5 – está relacionada ao produtor, ao receptor e ao modo de construção do próprio texto.

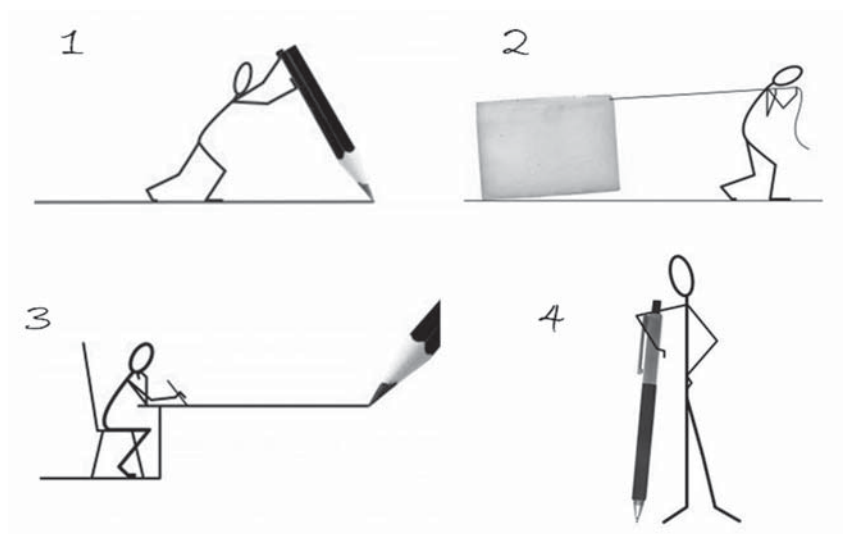
Textos falados e escritos, além de produtos, constituem-se fundamentalmente como processos que demandam muito mais que o conhecimento de um sistema linguístico.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

Chega de conversa... é hora de agir!

Considere as quatro imagens a seguir e procure relacioná-las com o que foi falado até aqui sobre a relação entre fala, escrita e ensino de língua materna.



Fontes: <http://www.sxc.hu/photo/1235996>; <http://www.sxc.hu/photo/1130414>; <http://www.sxc.hu/photo/1175306>; <http://www.sxc.hu/photo/1186845>

RESPOSTA COMENTADA

Antes de mais nada, esta atividade é bastante livre, já que não há limites a priori para as interpretações possíveis. O que apresentamos como resposta é apenas uma das possíveis leituras. Na **Figura 1**, o bonequinho aparece empurrando o lápis. Metaforicamente, essa imagem poderia representar um uso da escrita baseado apenas no conhecimento do código convencional, mas sem que haja uma apropriação profunda da prática da escrita por parte do indivíduo. Apenas com base na alfabetização já seria suficiente para atingir esse nível, mas certamente uma pessoa nessa situação não desenvolveu ainda todas as potencialidades da sua competência comunicativa. A **Figura 2** representa o bonequinho carregando, trabalhosamente, uma folha. Podemos relacionar essa imagem com uma situação semelhante à anterior, mas agora com relação à leitura. Um leitor proficiente é aquele capaz de lidar com os aspectos linguísticos, sociocognitivos e interacionais do texto escrito. Caso contrário, a leitura se torna uma atividade difícil, espinhosa e, por vezes, simplesmente inacessível. Na **Figura 3**, nosso bonequinho é desenhado enquanto escreve. Essa imagem pode ser considerada uma metáfora do texto como produto, como algo fechado e pronto para ser consumido. Essa ideia, particularmente associada aos textos escritos, dificulta que o leitor possa realmente se apropriar do texto (tanto na escrita quanto na leitura). Curiosamente, práticas como a narração oral de histórias não parecem ter essa carga. Possivelmente, isso se deva ao fato de que tais práticas são associadas mais diretamente ao mundo da fala do que ao da escrita (como exemplo, podemos pensar na mãe que conta histórias para o filho antes de dormir, em pessoas idosas relatando eventos do passado para as gerações mais novas etc.). Assim sendo, a leitura ou narração oral seria um recurso interessante a ser explorado em sala de aula para aproximar esses dois mundos que – como vimos na aula de hoje – são parte do mesmo universo. Por último, a **Figura 4** representa o ideal a ser atingido na difícil tarefa de equilibrar fala e escrita em sala de aula: o bonequinho é amigo da caneta! Um usuário comunicativamente competente é aquele capaz de transitar de forma confortável pelas diferentes modalidades, níveis, registros e possíveis usos da sua língua. São esses os alunos que, acreditamos, a escola precisa buscar formar. Você concorda?

CONCLUSÃO

Assim como a conversação, a escrita é, fundamentalmente, um ato social realizado no interior de situações comunicativas, que são constituídas e modificadas através desses atos. *Fala e escrita*, longe de serem termos dicotômicos, são aspectos complementares de um fenômeno único: a linguagem. Embora, como vimos, características mais típicas de uma ou outra modalidade certamente possam ser apontadas, o caminho para quebrar o falso mito da superioridade da escrita é, justamente, apontar as semelhanças que existem entre ambas as dimensões.

Hoje aprendemos que praticamente nenhum aspecto é totalmente exclusivo da fala ou da escrita e que pontos em comum podem ser facilmente encontrados, dependendo do gênero discursivo e da situação comunicativa específica. Esse ponto é fundamental para que possamos construir uma reflexão mais profunda sobre o papel que a oralidade – como forma básica da linguagem – pode ter no contexto do ensino de língua materna.

RESUMO

Nesta aula, utilizamos os conceitos estudados na aula anterior para analisar exemplos específicos de textos conversacionais. Para isso, apresentamos algumas normas específicas que são utilizadas na transcrição dos dados para sua posterior análise. Também contrastamos as diferenças e semelhanças que existem entre textos orais e escritos, e vimos que – apesar das diferenças existentes – oralidade e escrita são apenas modalidades do mesmo sistema linguístico e não sistemas linguísticos diferentes. Vimos ainda o perigo de se estabelecer uma dicotomia entre fala e escrita, com a consequente supervalorização da escrita. Por último, vinculamos a questão da relação entre oralidade e escrita ao ensino de língua materna, refletindo sobre o melhor modo de auxiliar os alunos no desenvolvimento da escrita, tomando como ponto de partida o conhecimento que já possuem: a língua falada.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Em nossa próxima aula, começaremos a explorar uma disciplina que se ocupa de estudar não apenas a língua natural, mas várias outras linguagens humanas: a Semiótica.

Semiótica ou semióticas? De uma teoria geral do signo a um método de análise dos discursos

Mercedes Marcilese
Silmara Dela Silva

AULA

8

Metas da aula

Apresentar diferentes perspectivas teóricas no contexto da semiótica e situar a semiótica francesa nos estudos da linguagem nos dias atuais.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. diferenciar semiótica e semiologia, localizando suas propostas no âmbito dos estudos da linguagem;
2. identificar algumas das principais tendências dos estudos semióticos e reconhecer, dentre elas, a proposta geral da semiótica francesa.

Pré-requisito

Antes de iniciar esta aula, indicamos a leitura de um pequeno trecho do livro de Lúcia Santaella *O que é semiótica?* (São Paulo: Editora Brasiliense, 1988, p. 7-14).

INTRODUÇÃO

Nossa aula de hoje começa com uma (triste) história de amor... animal.

Há milhares de anos, quando os gelos do último período glacial cobriam boa parte do planeta, numerosos animais, fugindo do frio e da fome, chegaram à região de Astúrias, no norte da Espanha. Os habitantes da região organizavam caçadas, perseguindo, principalmente, os cobiçados mamutes. Por conta do grande tamanho desses animais, flechas e outras armas rudimentares não eram suficientes, e os homens primitivos criavam armadilhas especiais para capturá-los. Tais armadilhas eram enormes buracos escavados na terra e cheios de varas afiadas. Sobre elas, eram colocados folhas e galhos de árvore para enganar os animais. Conta a lenda que um dia um casal de mamutes chegou perto da caverna do Pindal. A tribo toda foi até lá, e os caçadores ficaram escondidos para entrar em ação quando o xamã indicasse. A estratégia era simples: todo mundo devia ficar por detrás dos animais e, no momento certo, fazer muito barulho, de modo que os mamutes, assustados, caíssem na armadilha. Todavia, repentinamente, o casal de mamutes separou-se e enquanto o macho atacava os caçadores, a fêmea caiu na vala e ficou presa. Quando o macho viu o que tinha acontecido, deu um brado de fúria e correu em direção à caverna, de onde nunca mais saiu. Lá dentro, seu enorme coração virou pedra, e sua imagem ficou gravada como símbolo da luta pela sobrevivência.

Nossa história não termina aqui. Essa lenda pretende explicar – valendo-se de uma interpretação bastante poética – a origem de uma das pinturas rupestres mais curiosas daquela região: a figura conhecida como o *elefante apaixonado*, que enfeita a caverna do Pindal, nas Astúrias. Trata-se de uma obra rara no conjunto das pinturas rupestres encontradas no território espanhol e representa um mamute (popularmente, um “elefante”) pintado numa cor avermelhada, com uma parte no centro que lembra um coração. Infelizmente, com o passar dos séculos, a pintura foi se borrando, e atualmente só é possível enxergar algumas partes do desenho original. No entanto, a beleza, a magia e o mistério do local – no qual há ainda outras pinturas representando bisontes, cavalos e veados, além de figuras abstratas – continuam intactos. Qual foi a motivação dos artistas que conceberam e executaram essas obras? O que eles pretendiam representar? Qual a mensagem que desejavam comunicar? Como podemos interpretar seu legado?

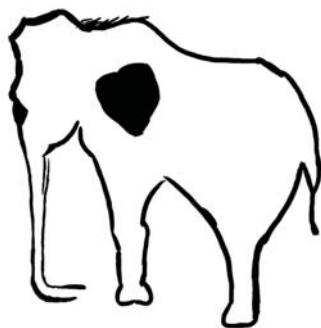


Figura 8.1: Representação da silhueta do mamute ou *elefante apaixonado*, desenhado na caverna do Pindal, nas Astúrias.



Você pode fazer uma visita virtual à caverna do Pindal acessando este link: http://www.leaderorientado.com/VisitasCuevas/CUEVA%20PINDAL%20WEB/TourWeaver_Cueva_Pindal_.html

Arte pré-histórica

Dentre as primeiras manifestações artísticas das quais temos notícia, destaca-se o conjunto da chamada *arte rupestre*, *pintura* ou *gravura rupestre*, sendo que as obras mais antigas datam do período Paleolítico Superior (40.000 a.C.). Essas obras foram pintadas ou gravadas em abrigos ou cavernas, nas paredes e nos tetos rochosos ou em superfícies rochosas ao ar livre em locais protegidos e, em sua grande maioria, pertencem a épocas pré-históricas (ou seja, o período da história que antecede a invenção da escrita).

Na Espanha, na caverna de Altamira – apelidada de “Capela Sistina da Pré-História” –, as pinturas impressionam pelo tamanho e volume dado às figuras, a partir da técnica do claro-escuro. Obras encontradas em outros locais surpreendem ainda pelo realismo das figuras. Alguns especialistas consideram que as obras tinham um caráter mágico-religioso cujo objetivo era garantir o sucesso dos caçadores; assim sendo, as pinturas funcionariam como uma “magia propiciatória”. Já outros pesquisadores acreditam que o objetivo era puramente artístico.

Seja qual for o propósito original dos artistas, essas pinturas – junto a outras manifestações, como as esculturas em pedra e marfim de figuras femininas estilizadas, realizadas pela mesma época – revelam que, desde tempos pré-históricos, os seres humanos já demonstravam um forte interesse por registrar e representar aspectos relacionados às suas crenças, seus costumes e suas atividades cotidianas.



Figura 8.2: Bisonte do painel central da caverna de Altamira, declarada Patrimônio da Humanidade pela Unesco em 1985.

Fonte: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:AltamiraBison.jpg?uselang=es>

Representar, comunicar, interpretar... parecem fazer parte de um conjunto de ações profundamente arraigadas em todas as culturas humanas, desde tempos imemoriais. Podemos dizer que atribuir significado ao mundo que nos rodeia e construir redes de sentido que outros possam também interpretar são partes da essência de nossa espécie.

Nesta aula, começaremos a estudar uma disciplina cujo interesse está centrado precisamente nos signos e nos processos de produção e interpretação de sentidos: a semiótica. Veremos que, como acontece nos estudos linguísticos, não existe uma vertente teórica única dentro dos estudos semióticos, mas que as propostas e os enfoques são diversos. Que tal começar pelo começo? O que é mesmo a semiótica?



Figura 8.3: A *Vênus ou Dama de Brassempouy* foi lavrada em marfim de mamute e é uma das mais antigas representações detalhadas do rosto humano de que se tem notícia, com idade estimada entre 26.000 e 24.000 anos.

Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Venus_of_Brassempouy.jpg

SEMI O QUÊ? DEFININDO A SEMIÓTICA

O tópico desta primeira parte da aula pode gerar quase tantas perguntas quanto a arte pré-histórica. O que significa o termo “semiótica”? Qual a diferença entre *semiótica* e *semiologia*, sobre a qual ouvimos falar quando estudamos o pensamento de Saussure? Existe uma única perspectiva semiótica? Semiótica e Linguística compartilham o mesmo objeto de estudos?

O termo “semiótica” tem sua origem no grego *semeiotikos*, que significa, literalmente, “ótica dos sinais” e que, por sua vez, deriva da palavra *semeion*, que significa “signo”. Você pode estar pensando que, até o momento, essa nossa definição realmente não definiu muita coisa. Vejamos o que diz a semioticista Lúcia Santaella a respeito dessa questão:

Semi-ótica – ótica pela metade? ou Simiótica – estudo dos símios? Essas são, via de regra, as primeiras traduções, a [sic] nível de brincadeira, que sempre surgem na abordagem da Semiótica. Aí, a gente tenta ser sério e diz: – "O nome Semiótica vem da raiz grega semeion, que quer dizer signo. Semiótica é a ciência dos signos." Contudo, pensando esclarecer, confundimos mais as coisas, pois nosso interlocutor, com olhar de surpresa, compreende que se está querendo apenas dar um novo nome para a Astrologia. Confusão instalada, tentamos desenredar, dizendo: – "Não são os signos do zodíaco, mas signo, linguagem. A Semiótica é a ciência geral de todas as linguagens". Mas, assim, ao invés de melhorar, as coisas só pioram, pois que, então, o interlocutor, desta vez com olhar de cumplicidade – segredo desvendado –, replica – "Ah! Agora compreendi. Não se estuda só o português, mas todas as línguas". Nesse momento, nós nos damos conta desse primordial, enorme equívoco que, de saída, já ronda a Semiótica: a confusão entre língua e linguagem (SANTAELLA, 1988, p. 7).

Para nossa sorte, você não vai ter esses problemas todos, já que a distinção entre *língua* e *linguagem* já foi claramente estabelecida na Linguística I e retomada várias vezes em outros momentos, não é verdade? Assim, você sabe que o termo *língua* – que pode assumir sentidos mais específicos no contexto de algumas teorias linguísticas – faz referência às línguas naturais humanas (orais ou de sinais), enquanto que *linguagem* refere tanto a modos de expressão verbal quanto não verbal. A princípio, podemos afirmar então que o objeto da semiótica não é o mesmo da Linguística, já que seu interesse vai além da linguagem verbal.

Como vimos no começo da nossa aula, desde muito cedo, na história da nossa espécie, os diversos grupos sociais fizeram uso de modos de expressão, de manifestação de sentido e de comunicação diversos, utilizando para isso linguagens variadas: desenhos e gravuras na pedra, esculturas, rituais, danças, música, jogos, construções arquitetônicas, objetos de todas as classes. Assim, além da linguagem verbal (a *língua*), dispomos de todo um espectro de formas de comunicação e significação. Em palavras de Santaella (1988, p. 11), “uma enorme variedade de outras linguagens que também se constituem em sistemas sociais e históricos de representação do mundo”.



Figura 8.4: *Semiótica ou simiótica?* Você sabe o que a imagem dos três macacos representa?

Fonte: <http://openclipart.org/detail/59551/see/hear/speak-no-evil-monkey-by-s9614055>

Os Três Macacos Sábios (em japonês, *sanzaru*) estão representados em uma escultura de madeira do artista Hidari Jingoro (1594-1634), situada no santuário de Toshogu, no Japão. Os nomes dos macacos são: *mizaru* (o que cobre os olhos), *kikazaru* (o que tapa os ouvidos) e *iwazaru* (o que tapa a boca). Tradicionalmente, essa imagem é interpretada como “não ouça o mal, não fale o mal e não veja o mal”. A palavra *saru* significa “macaco” e tem o mesmo som da terminação verbal *zaru*, que está ligada à negação. O significado dessa representação é, contudo, bastante mais complexo: tem sido vinculada ao código filosófico e moral para a elite, enquanto que, para o povo, era vista como o código de conduta recomendado (que pregava a prudência de não ver nem ouvir a injustiça, nem expressar a insatisfação). Outra interpretação é a de que os macacos eram espíões, enviados pelos deuses para se informar sobre as más ações dos homens; representá-los como cegos, surdos e mudos seria uma forma de defesa mágica contra a espionagem. Por último, tem sido apontado que os três macacos poderiam ser ainda uma representação das três faces de um antigo deus japonês.

Você reparou que vários possíveis sentidos podem ser construídos em volta de um mesmo objeto? Essa é uma das questões que pode ser abordada sob uma perspectiva semiótica.



Figura 8.5: Os Três Macacos Sábios.

Fonte: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:NikkoNoEvil4902.jpg?uselang=es>

Numa primeira aproximação, a semiótica pode ser definida como a ciência que se ocupa do estudo da(s) linguagem(s) e dos elementos que as compõem: os signos. Nessa perspectiva, todos os fenômenos culturais são entendidos como sistemas de signos, ou seja, como sistemas de significação. De acordo com Santaella (1988, p. 13):

A Semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de produção de significação e de sentido.

Vamos pular aqui praticamente tudo o que podemos chamar de “pré-história” da semiótica – que remonta aos gregos e aos filósofos medievais – e entraremos na sua história propriamente dita, a partir do começo do século XX.

A referência mais antiga ao termo *semiótica* pode ser encontrada na história da Medicina. Nesse contexto, a semiótica era considerada como o estudo inicial ou diagnóstico dos signos das doenças. O médico Galeno de Pérgamo (Pérgamo, por volta de 129 d.C. – provavelmente Sicília, a partir de 217 d.C.) classifica a *semeiôtica* como um dos ramos da Medicina, junto à fisiologia, etiologia, patologia, higiene e terapia. Concebida como parte do diagnóstico, o papel da semiótica seria descobrir os sintomas das doenças (SIMÕES, 2006). Já no século XX, a Medicina passou a alternar o uso dos termos *semiologia* e *semiótica* com algumas variações de sentido.

Se você consultar um dicionário de língua portuguesa não especializado, verificará que ambos os termos aparecem, muitas vezes, como sinônimos. Mas afinal, *semiótica* e *semiologia* são ou não a mesma coisa?

Santaella (1988) destaca que, no conjunto das denominadas Ciências Humanas, podemos considerar a semiótica como a mais recente. Para Simões (2006), trata-se de uma ciência recente para uma temática antiga. Na realidade, podemos dizer que seu nascimento deu-se de forma independente e praticamente simultânea, em dois contextos diferentes: Estados Unidos e Europa. Por esse motivo, é comum encontrar uma distinção entre a chamada *semiótica* – desenvolvida a partir das ideias do norte-americano Charles Sanders Peirce – e a *semiologia* – vinculada à vertente europeia e ao pensamento de Saussure.

Semiótica ou semiologia?

Semiologia originalmente designa uma tradição de estudos semióticos de cunho linguístico, fundada por Ferdinand de Saussure e continuada por Louis Hjelmslev e Roland Barthes.

No *Curso de Linguística Geral*, ao definir o lugar da língua no conjunto dos fatos humanos, Saussure concebe a *semiologia* como “a ciência que estuda a vida dos signos no seio da vida social” (SAUSSURE, 2005, p. 24). Essa nova ciência – que, como o Saussure observa, na época ainda não existia como tal – “nos ensinará em que consistem os signos, que leis os regem”. Lembremos que, de acordo com essa perspectiva, os signos são constituídos por um *significante* (sua parte material) e um *significado* (relativo à esfera conceitual, mental).

Dado que a língua é definida como um sistema de signos, a Linguística é a ciência cujo objeto é um tipo de signo em particular. Assim sendo, a Linguística estaria incluída dentro dessa outra ciência dos signos – a semiologia – que, por sua vez, constituiria uma parte da Psicologia Social e, conseqüentemente, da Psicologia Geral, como representado no esquema a seguir:



A Linguística Estrutural constituiria a base para a conformação dessa nova ciência cujo objetivo seria estender os estudos da linguagem verbal para a comunicação não verbal, cultural e textual.

O termo *semiótica*, por sua vez, está vinculado às ideias do filósofo, lógico e matemático C. S. Peirce. A semiótica é concebida por Peirce como uma ciência formal e abstrata, com um altíssimo nível de generalidade – uma doutrina formal dos signos. Na perspectiva peirciana, o signo não é caracterizado como uma entidade dicotômica, mas como uma relação triádica: “ [...] um signo é algo que, sob certo aspecto ou de algum modo, representa alguma coisa para alguém” (PEIRCE, 1972 apud VOGT, 2006, p. 125).

A distinção original entre *semiótica* e *semiologia* não é meramente geográfica ou terminológica, mas existem na sua origem diferenças tanto metodológicas quanto teóricas entre ambas as vertentes. Podemos estabelecer algumas distinções conceituais associadas a cada um desses termos. A *semiótica* seria uma ciência geral dos signos, incluindo os signos animais e naturais; já a *semiologia* seria uma ciência preocupada com os signos humanos, culturais e, principalmente, textuais.

Saussure e Peirce desenvolveram, de forma independente, teorias com fundamentos diferentes. Enquanto o primeiro centra sua preocupação no signo linguístico e na estrutura do pensamento baseado em signos verbais, o interesse de Peirce é pela produção sónica em geral, pela capacidade de produção de significados a partir de signos naturais ou artificiais. De acordo com Santaella (1988), a semiótica, diferente da semiologia – que como vimos, tem uma origem linguística – procura indagar as relações entre a linguagem, o pensamento, as operações da mente, a ação e, de um modo geral, o complexo problema da representação do mundo. De acordo com Peirce, todas as realizações humanas são mediadas pela linguagem, entendida no seu sentido mais amplo. Assim sendo, a semiótica peirciana pode ser definida como uma teoria sónica do conhecimento.

Charles Sanders Peirce (1839-1914) foi um filósofo, lógico, matemático e cientista norte-americano. Peirce é considerado o fundador do pragmatismo (um método científico para determinar o significado de conceitos intelectuais e que você não deve confundir com a pragmática) e o pai da semiótica moderna. Santaella (1988, p. 21) diz a respeito dele:

[...] um pensador solitário e incansável, figura de uma rara e inimaginável envergadura científica, que passou praticamente os últimos 30 anos de sua vida estudando 16 horas por dia, e que deixou para a posteridade nada menos do que 80.000 manuscritos, além de 12.000 páginas publicadas em vida.



Figura 8.6: Charles Sanders Peirce.

Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Charles_Sanders_Peirce.jpg

Alguns teóricos europeus, como o francês Roland Barthes e o italiano Umberto Eco, adotaram o termo *semiótica* em lugar de *semiologia*, o que acabou diluindo um pouco as fronteiras entre ambas as tradições. Em 1969, Roman Jakobson promoveu, com o apoio do comitê fundador da Associação Internacional de Semiótica, um movimento com o intuito de encerrar a disputa entre ambos os termos, e ficou estabelecido que semiótica englobaria tanto as tradições da *semiologia* quanto da semiótica geral (SIMÕES, 2006). Desde então, esse critério tem sido adotado internacionalmente e, atualmente, o termo *semiótica* é o mais frequentemente utilizado para designar o campo de pesquisa dos signos, sistemas e processos sígnicos.

Contudo, se você pensou que esse consenso terminológico foi suficiente para consolidar uma única “semiótica”, temos de informá-lo que não foi bem isso o que aconteceu. Embora as distinções entre *semiótica* e *semiologia* anteriormente apontadas possam hoje parecer coisa do passado, a semiótica está longe de ser um campo de estudos homogêneo

e unificado. Dependendo da linha teórica adotada – e mais ou menos filiada a uma ou outra tradição –, a semiótica pode ser definida como:

- uma ciência geral dos signos – no contexto da semiótica anglo-saxônica, fundada no pensamento de Peirce;
- uma ciência dos fenômenos culturais – no caso da semiótica russa (Escola de Tartu-Moscou), vinculada à proposta de Iuri Lotman;
- uma teoria da significação – no caso da semiótica francesa vinculada à Escola de Paris, cujo principal representante é Algirdas Julien Greimas.

A seguir, conheceremos um pouco mais sobre cada uma dessas propostas, mas primeiro vamos verificar se a distinção entre semiótica e semiologia ficou clara para você. Para isso, sugerimos que você faça a Atividade 1.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Semiótica ou semiologia?

Discuta a seguinte afirmação: *a distinção entre semiótica e semiologia é puramente geográfica e terminológica.*

RESPOSTA COMENTADA

Embora hoje em dia o termo semiótica seja o mais difundido internacionalmente, em suas origens, semiótica e semiologia refletiam diferenças teóricas e metodológicas e estavam vinculadas a duas propostas distintas. O termo semiologia ganhou espaço a partir da publicação do Curso de Linguística Geral de Saussure. O “pai da Linguística” definiu a semiologia como uma nova e futura ciência da comunicação humana, encarregada de estudar a “vida dos signos no seio da vida social”. Já semiótica é um termo associado ao pensamento de Charles Sanders Peirce, que foi quem concebeu uma

ciência geral dos signos, que se ocuparia tanto dos signos naturais quanto artificiais. Assim, historicamente essa distinção não obedecia apenas a critérios geográficos ou terminológicos, mas designava a tradição à qual cada proposta estava filiada: a teoria geral dos signos de Peirce ou a semiolinguística de Saussure.

Agora que já conhecemos a especificidade dos termos semiótica e semiologia no percurso dos estudos de linguagem, vamos estudar um pouco mais sobre algumas das diferentes perspectivas teóricas da semiótica: a semiótica anglo-saxônica, a russa e a da escola de Paris.

SEMIÓTICA: CIÊNCIA DOS SIGNOS OU DA SIGNIFICAÇÃO?

Como vimos, Charles Sanders Peirce dedicou boa parte da sua vida aos estudos semióticos. Seria inexato (e até injusto!) dizer que Peirce construiu uma teoria sobre os signos, já que seu projeto foi muito além disso e envolveu a construção de um verdadeiro “edifício filosófico” (SANTAELLA, 1988, p. 27). Sua proposta é bastante complexa e detalhada, e seriam necessárias várias aulas para desenvolver suas ideias de forma mais ou menos completa. Dado que esse não é nosso objetivo, apresentaremos apenas algumas noções centrais, como sua definição de signo e a ideia de **SEMIOSE** ilimitada.

Como vimos anteriormente, Peirce caracteriza o signo como uma relação de natureza triádica. Dentre as (muitas!) definições oferecidas na sua extensa obra, vamos considerar a seguinte:

Um signo, ou *representamen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo para alguém. Dirige-se a alguém, isto é, cria, na mente desta pessoa, um signo equivalente, ou talvez um signo mais desenvolvido. Ao signo assim criado denomino *interpretante* do primeiro signo. O signo representa alguma coisa, seu *objeto*. Representa esse objeto não em todos os seus aspectos, mas com referência a um tipo de ideia que eu, por vezes, denominei fundamento do *representamen* (PEIRCE, 1977, p. 46).

De acordo com essa definição, todo signo está formado por estas três entidades – *representamen*, objeto e interpretante – que juntas

SEMIOSE

Esse termo foi introduzido por Peirce para designar o processo de significação, a produção de significado. A semiose refere-se a qualquer atividade, conduta ou processo que envolva signos. Trata-se de um processo que se desenvolve na mente do intérprete e inicia-se com a percepção do signo.

conformam a relação triádica que denominamos signo. O *representamen* é algo que representa uma outra coisa: seu *objeto*. Somente funciona como um signo se tiver o poder de representar, de substituir uma outra coisa. Repare que o signo não é o objeto, ele está no lugar do objeto, representa esse objeto em uma certa medida. Por exemplo, a palavra *árvore*, a foto de uma *árvore*, uma pintura ou escultura de uma *árvore* são signos do objeto “*árvore*”. Ou seja, não são a própria *árvore* ou o conceito que temos sobre *árvores*, são apenas uma representação desse objeto. Signos só podem representar seu objeto para um intérprete, já que produzem na mente desse intérprete algum outro signo.

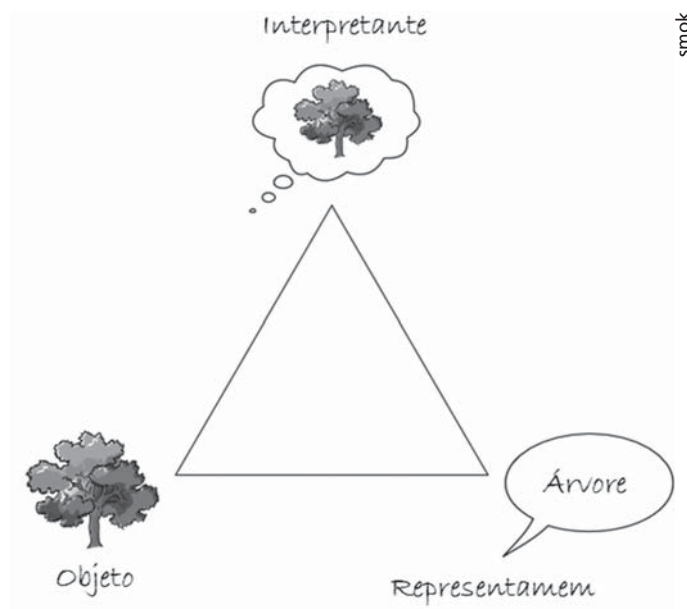


Figura 8.7: Para Peirce, o signo é uma relação triádica.

Fonte: <http://openclipart.org/detail/85147/charles-s.-peirces-sign-by-smok>

A *semiose* é, segundo Peirce, ilimitada, um processo infinito. A forma como construímos significado, o modo como conhecemos, é um processo que não acaba nunca: todo pensamento é signo de outro pensamento. Podemos compreender melhor essa ideia, pensando na imagem de um espelho frente a outro espelho ou num dicionário em que uma palavra é explicada a partir de outra palavra que, por sua vez, precisamos explicar com outra palavra e que por sua vez...

Além de conceber o signo como uma relação triádica, Peirce desenvolveu uma classificação dos signos a partir de três relações possíveis: o signo em si mesmo, o signo e seu objeto, e o signo e seu interpretante. Vamos considerar aqui apenas a segunda dessas relações. De acordo com a relação com seu objeto, os signos são classificados em: ícones, símbolos e índices. Os dois primeiros tipos você já conhece – foram bastante estudados em *Linguística I* –, mas vamos lembrar um pouco das suas características principais.

Um *ícone* é um signo que estabelece uma relação de semelhança com o objeto que representa (uma escultura, uma fotografia, uma pintura, por exemplo). Já o *símbolo* é um signo que se relaciona com seu objeto em virtude de uma convenção: a cruz como símbolo do catolicismo, a pomba como símbolo da paz, a mulher com os olhos vendados, a balança e a espada representando a justiça etc.

O *índice*, por sua vez, é um signo que mantém uma relação causal com seu objeto; é o caso dos signos naturais: palidez é um índice de cansaço ou doença, fumaça é indício de fogo, uma nuvem pode indicar chuva, enquanto pegadas são índice da passagem ou presença de alguém, e folhas secas no chão indicam o outono etc. A capacidade de ler e interpretar esse tipo de signos teve um papel essencial para a subsistência do homem pré-histórico – nosso artista das cavernas –, já que dela dependia o sucesso na busca de alimento e a própria segurança, na medida em que signos indiciais poderiam ajudar a identificar predadores e outros perigos. Além disso, a leitura dos signos naturais foi fundamental no desenvolvimento das civilizações e na construção de conhecimentos complexos: a interpretação da posição das estrelas associada às diferentes estações do ano, o reconhecimento das épocas de cheia e de seca para definir os melhores momentos para o cultivo e a colheita etc.



Figura 8.8: Pegadas na areia são um exemplo de signo indicial.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/294307>

Embora essa classificação em ícone, símbolo e índice seja bastante útil e clara, Peirce destaca que não existe um signo *puro*. Por exemplo, alguns índices podem ter uma dimensão icônica quando têm uma semelhança com aquilo que representam. Assim, pegadas na neve ou na areia ou marcas de pneus se assemelham aos pés e aos próprios pneus. Que outros exemplos de signos “mistos” você consegue lembrar?



Figura 8.9: As pinturas rupestres da Cueva de las Manos, com mais de 9.000 anos de antiguidade, em Santa Cruz (Argentina), são um exemplo de signo icônico: há uma relação de semelhança entre o signo e seu objeto.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:SantaCruz-CuevaManos-P2210651b.jpg>



A arte pré-histórica não é um privilégio do continente europeu. Do nosso lado do oceano, obras preciosas são preservadas em vários sítios arqueológicos. No Brasil, por exemplo, existe um verdadeiro tesouro de pinturas rupestres na serra da Capivara, no sertão do Piauí. Assista a um pequeno vídeo sobre o assunto em <http://www.youtube.com/watch?v=ytodtEwVkJTA&feature=related>

Ainda no contexto da semiótica anglo-saxônica, o semiótico e filósofo norte-americano Charles W. Morris determinou três dimensões ou áreas para a semiótica ou ciência dos signos:

- a sintaxe, que se ocupa das relações entre os signos, estudando os modos nos quais os signos numa dada linguagem podem ser combinados para formar expressões bem formadas;

- a semântica, que se vincula à interpretação dos signos e às relações entre os signos e os objetos a que se aplicam;
- a pragmática, que diz respeito às relações entre os signos e seus usuários.

Na perspectiva de Peirce, todas as atividades humanas são uma questão semiótica. Santaella (1988) destaca que a semiótica peirciana – concebida como lógica, como uma teoria científica – não deve ser confundida com uma ciência aplicada, já que o interesse de Peirce era, justamente, o de construir conceitos gerais o suficiente para servir a qualquer ciência aplicada e a qualquer linguagem. É nesse sentido que podemos definir a semiótica de Peirce como uma Semiótica Geral, uma teoria dos signos que pode servir como base para a construção de semióticas específicas e variadas: semiótica da arquitetura, da linguagem visual, da dança, das artes plásticas, da literatura, do teatro, dos gestos, dos ritos etc.

Paralelamente ao surgimento da semiótica peirciana – e como vimos anteriormente, também da semiologia de base saussuriana –, surgem estudos de base semiótica em outros países, de forma independente e sob influências distintas.

A partir de 1960, começa a se desenvolver a semiótica russa, herdeira do pensamento de Bakhtin – que estudamos nas Aulas 2 e 3 deste curso – e da tradição dos formalistas russos (que possivelmente você deve ter conhecido – ou ainda vai conhecer! – nas aulas de Teoria Literária). A chamada Escola da Semiótica Cultural de Tartu-Moscou, fundada por Iuri Lotman (1922-1993), defende uma “visão globalizadora da cultura” (TEIXEIRA, 1996, p. 38). No contexto dessa perspectiva teórica, a cultura é entendida como linguagem, como formas de expressão, códigos, que vão além da esfera social e abarcam todos os aspectos da vida. A cultura consiste em um conjunto de informações acumulado pelos diversos grupos sociais e transmitido por meio de diferentes manifestações, tais como a religião, a arte, as leis, e formando um tecido ou “*continuum* semiótico” sobre o qual são estruturadas as relações cotidianas.

Lotman propõe o conceito de *semiosfera* – por analogia com a biosfera – para definir a esfera na qual os processos sógnicos operam, o espaço semiótico fora do qual não existe a semiose. Assim, a semiosfera constitui um espaço delimitado com relação ao que o cerca (espaço

extrassemiótico); esses âmbitos estão divididos por uma fronteira de pontos que pertencem a ambos os espaços e funcionam como filtro e tradutor. De acordo com Santaella (1988), o modelo teórico privilegiado pela semiótica russa é o das línguas naturais, isto é, o da linguagem verbal. Conceitos teóricos concebidos no contexto da Linguística Estrutural, com o objetivo de descrever a língua como sistema, são articulados com aspectos da teoria da informação e transferidos para outras linguagens.

Uma outra vertente dos estudos semióticos de base linguística – vinculada, principalmente, às contribuições de Saussure e Hjelmslev – é a semiótica da Escola de Paris, fundada por Algirdas Julien Greimas.

Algirdas Julien Greimas (Tula, Rússia, 1917 – Paris, 1992) foi um linguista e semiotista de origem lituana. É considerado – junto a Roland Barthes – um dos mais destacados semiotistas da França, onde desenvolveu boa parte das suas pesquisas e fundou a Escola de Semiótica de Paris, de inspiração estruturalista.

Nas próximas aulas, abordaremos a semiótica proposta por Greimas de forma bastante detalhada. Por enquanto, comentaremos apenas algumas das suas características principais, de modo a poder contrastar essa linha dos estudos semióticos com as demais, apresentadas até aqui.

A herança saussuriana e, em particular, os desdobramentos de algumas das ideias fundamentais do *Curso de Linguística Geral*, realizados por Hjelmslev, conformam a base do projeto de construção de uma teoria geral da significação, empreendido por Greimas. Segundo Cortina e Marchezan (2004, p. 394):

Seu objeto é a significação, entendida não como um a priori já constituído, que se dê integralmente e de uma vez por todas, mas, antes, como o resultado de articulações do sentido.

Assim, a semiótica francesa – também conhecida como semiótica discursiva – toma por objeto de estudo “a produção e a interpretação dos *discursos* manifestados em *textos*” e pretende analisar a significação, veiculada em qualquer possível linguagem (FIORIN, 2008, p. 142). Podemos dizer que explicar os mecanismos discursivos de produção de

sentido nos textos, mostrando “o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz”, é o principal objetivo desta perspectiva (BARROS, 1990 apud TEIXEIRA, 1996, p. 39).

Texto e discurso

Embora muitas vezes esses termos sejam empregados como sendo intercambiáveis ou sinônimos – inclusive em algumas línguas existe apenas uma palavra que carrega os dois possíveis significados –, quando trabalhamos com esses conceitos numa perspectiva teórica é necessário estabelecer algumas distinções.

Podemos dizer que *texto* é um conjunto de elementos linguísticos, organizados a partir de regras de construção enquanto que *discurso* é a emissão concreta de um texto, por parte de um enunciador e em um contexto determinado. Dessa forma, teríamos orações e textos que, no nível discursivo, podem funcionar como enunciados e discursos.

O discurso pode ser definido como sendo composto por um conjunto de relações extralinguísticas e, nesse sentido, uma abordagem discursiva deve levar em consideração as condições de produção e “as relações entre um eu, o outro e o mundo em que convivem” (TEIXEIRA, 1996, p. 37).

Embora carregue o legado da linguística estrutural, a semiótica francesa não pretende ser uma teoria linguística, mas uma teoria da linguagem que permita descrever a significação em distintos níveis e construir um modelo comum a textos verbais, não verbais e ainda, textos que articulam linguagens de natureza variada (CORTINA; MARCHEZAN, 2004, p. 394). Lembra do nosso exemplo do balé, na Aula 4? Bem, esse é um caso que ilustra um texto que combina várias linguagens.

Agora vamos fazer uma pausa para resolver uma atividade que pode ajudar você a verificar se está acompanhando com atenção os conteúdos apresentados até aqui.

ATIVIDADES



Atendem ao Objetivo 2

2) Teoria dos signos ou da significação?

Leia atentamente as seguintes afirmações e avalie cada uma como verdadeira (V) ou falsa (F). Justifique suas respostas sempre que uma afirmação for avaliada como falsa.

- a) Peirce, assim como Saussure, apresenta um conceito de signo dicotômico. ()
- b) Os signos indiciais são aqueles que estabelecem uma relação convencional com seu objeto. ()
- c) A semiótica, na perspectiva peirciana, é concebida como uma Teoria Geral dos signos. ()
- d) O objeto de estudos da semiótica russa são os signos, tanto naturais quanto artificiais. ()
- e) A cultura é concebida como um sistema de códigos pela Escola de Tartu-Moscou. ()
- f) A Escola de Paris, seguindo a tradição peirciana, é uma teoria dos signos. ()
- g) No contexto da semiótica francesa, texto e discurso são conceitos intercambiáveis. ()

3) Defina a semiótica à luz das três perspectivas estudadas até o momento.

RESPOSTA COMENTADA

2. a) *FALSO* – O conceito de signo peirciano se baseia numa relação triádica entre três entidades: representamen, objeto e interpretante.

1. b) *FALSO* – Signos indiciais estabelecem uma relação causal com seu objeto. Os símbolos são a classe de signos cuja relação com seu objeto é convencional.

2. c) *VERDADEIRO*.

2. d) *FALSO* – A semiótica russa estuda o “tecido semiótico” da cultura.

2. e) *VERDADEIRO*.

2. f) *FALSO* – A Escola de Paris é herdeira do pensamento saussuriano e busca formular uma teoria da significação, não dos signos.

2. g) *FALSO* – A semiótica francesa visa a estudar a “produção e a interpretação dos discursos manifestados em textos”. Nesse sentido, os conceitos de texto e discurso precisam ser claramente delimitados.

3) *De acordo com a proposta peirciana, a semiótica pode ser definida como uma Teoria Geral dos signos que visa a estudar tanto signos naturais quanto artificiais e explicar o processo, denominado semióse. No contexto da semiótica russa, os estudos semióticos são concebidos como uma teoria ou ciência dos fenômenos culturais. Na perspectiva da semiótica francesa, podemos definir semiótica como uma teoria da significação que pretende descrever e explicar de que forma o sentido é gerado a partir da análise de textos verbais e não verbais.*

Até aqui, vimos um breve panorama de algumas das principais vertentes dos estudos semióticos. Certamente, muita coisa foi deixada de fora, mas esperamos que você tenha compreendido que a semiótica não constitui um campo fechado e claramente delimitado, mas um espaço em construção e desenvolvimento, como bem descreve a seguinte passagem de Lúcia Santaella (1988, p. 8):

Alguns anos atrás, em um seminário sobre Semiótica, realizado em uma das cidades do Brasil, um aluno que permanecia ainda muito curioso, apesar de já ter assistido a algumas palestras, subitamente me perguntou: — “Mas, afinal, o que é Semiótica?”. Assim, de chofre, tomada de surpresa no corredor de passagem de uma sala a outra, devo ter respondido algo parecido com isto: — “Quando alguma coisa se apresenta em estado nascente, ela costuma ser frágil e delicada, campo aberto a muitas possibilidades ainda não inteiramente consumadas e consumidas. Esse é justamente o caso da Semiótica: algo nascendo e em processo de crescimento. Esse algo é uma ciência, um território do saber e do conhecimento ainda não sedimentado, indagações e investigações em progresso.

As propostas estudadas compartilham o interesse pelo estudo dos signos, dos sistemas e dos processos de construção de sentido, embora adotem perspectivas e metodologias diferentes para a condução desse estudo. Cabe a cada analista escolher as ferramentas e os conceitos mais

adequados para abordar seu objeto e, certamente, todas as diferentes linhas podem oferecer subsídios valiosos para a análise semiótica.

A seguir, vamos conhecer um pouco mais sobre a perspectiva semiótica desenvolvida no contexto da Escola de Paris. Como se trata de uma proposta teórica complexa, ela será o tema das nossas próximas cinco aulas, e todos os seus principais conceitos serão desenvolvidos em profundidade. Por isso, não precisa se preocupar: aos poucos, tudo será explicado detalhadamente, e você irá se familiarizando com a terminologia e a lógica da proposta. A partir de agora, começa nossa viagem pelos caminhos da semiótica francesa.

NA BUSCA POR UM MÉTODO DE ANÁLISE DOS DISCURSOS: A SEMIÓTICA FRANCESA

Em nossas aulas sobre Linguística Textual, aprendemos que existe uma gramática que preside à construção dos textos; em outras palavras, existem mecanismos e procedimentos de construção textual. Fiorin (2009, p. 10) salienta que o texto pode ser abordado a partir de dois pontos de vistas complementares. Uma possibilidade consiste em analisar os mecanismos sintáticos e semânticos responsáveis pela produção do sentido. A segunda opção, que complementa a anterior, consiste em compreender o discurso como um objeto cultural, ou seja, um objeto produzido a partir de certas condições históricas e que estabelece relações *dialógicas* (lembra do Bakhtin?) com outros textos. Esses dois pontos de vista, como veremos mais adiante, são articulados na análise semiótica, desenvolvida no âmbito da Escola de Paris.

Para entender melhor essa proposta e conhecer um pouco sobre sua “pré-história”, precisamos falar brevemente de outra dimensão dos estudos da linguagem: a *semântica*.

Usualmente, a *semântica* é definida como a disciplina encarregada do estudo do significado. Foi o filólogo francês Michel Bréal (considerado o fundador da semântica moderna) quem, no fim do século XIX, utilizou esse termo para fazer referência ao estudo do sentido. Bréal estabeleceu que o objetivo dessa disciplina era “investigar as mudanças de sentido das palavras a fim de determinar os mecanismos que regulam essas alterações” (FIORIN, 2009, p. 13). A semântica proposta por ele era de cunho diacrônico – lembremos que Bréal era um filólogo – e se

baseava em conceitos da retórica clássica e da estilística (ramo dos estudos da linguagem que se ocupa do estudo do uso estético da linguagem, principalmente, a partir da análise de textos literários).

Já durante a primeira metade do século XX, surge uma abordagem semântica que pretende descrever os fatos de significação de forma sincrônica. Nesse contexto, a finalidade dos estudos semânticos passa a ser “estabelecer e analisar os **CAMPOS SEMÂNTICOS**”.

Nos anos 60, configura-se uma nova abordagem, a chamada Semântica Estrutural. Em 1966, Greimas publica seu livro *Semântica estrutural*, um texto fortemente influenciado pelo pensamento de Saussure e, principalmente, pela obra de Hjelmslev (*Prolegômenos a uma teoria da linguagem*). De acordo com essa perspectiva, é assumido que existe um paralelismo entre o plano da expressão e o plano do conteúdo (isto é, entre significante e significado saussuriano). Desse modo:

[...] essa semântica parte da hipótese de que o plano de expressão é constituído de distinções diferenciais e de que a essas diferenças de expressão devem corresponder distinções do plano do conteúdo, consideradas traços mínimos de significação (FIORIN, 2009, p. 14).

A partir do pressuposto de que existem distinções diferenciais em ambos os planos, essa proposta toma a análise fonológica do Círculo de Praga como modelo para desenvolver sua *análise sêmica*, isto é, a análise dos *semas* ou traços semânticos mínimos.

Análise sêmica

Fiorin (2009, p. 14-15) traz como exemplo dessa abordagem a análise sêmica do campo lexical de “assento” proposta pelo linguista francês Bernard Pottier. Nessa análise, as unidades lexicais pertencentes a esse campo apresentam combinações dos seguintes seis semas: S1 = com encosto, S2 = para uma pessoa, S3 = com braços, S4 = com pé(s), S5 = para sentar-se, S6 = com material rígido. Considerando cinco possíveis lexemas (palavras) dentro desse campo – cadeira, poltrona, tamborete, canapé e pufe – podemos obter as seguintes combinações, representadas na tabela a seguir:

CAMPO SEMÂNTICO

Pode ser definido como conjuntos de unidades lexicais (palavras) associadas por uma determinada estrutura subjacente (FIORIN, 2009, p. 14). Ou seja, trata-se de um conjunto de palavras que estão relacionadas pelo seu significado, isto é, compartilham um núcleo de significação ou traço semântico (chamado de *sema*). Por exemplo, as palavras *parede*, *muro*, *muralha*, *mureta*, *tapume*, *sebe* compartilham o traço semântico *obstáculo* ou *barreira* (que podemos representar como *obstáculo) e *vertical*; já os traços semânticos *alto*, *pedra*, *rústico*, *defensivo* assumem valores positivos ou negativos (+/-) em cada uma dessas palavras (Ex.: *muralha* = *obstáculo, *vertical, *alto, *pedra, *defensivo, -rústico; *tapume* = *obstáculo, *vertical, -alto, -pedra, -defensivo, *rústico).

Lexemas	S1 (encosto)	S2 (1 pessoa)	S3 (braços)	S4 (pés)	S5 (sentar- -se)	S6 (material rígido)
Cadeira	+	+	-	+	+	+
Poltrona	+	+	+	+	+	-
Tambo- rete	-	+	-	+	+	+
Canapé	+	-	+	+	+	+
Pufe	-	+	-	+	+	-



Figura 8.10: Lexemas dentro de um mesmo campo semântico compartilham certos traços semânticos mínimos, neste caso, o sema **para sentar*.

Fontes: <http://openclipart.org/detail/66907/stool-by-gramzon> Autor: gramzon

<http://openclipart.org/detail/170839/single-sofa-by-valyo-170839> Autor: valyo

<http://openclipart.org/detail/169462/sofa-by-hatalar205> Autor: Hakan Bayık

<http://openclipart.org/detail/167460/wooden-chair-by-ozerkavak> Autor: Ozer Kavak

Esse tipo de análise apresenta, no entanto, limitações e dificuldades práticas, e só funciona de forma satisfatória quando aplicada a campos semânticos bem delimitados (FIORIN, 2009, p. 15). Diante desses problemas, estudiosos como Greimas e Ducrot passaram a considerar unidades de análise maiores do que a palavra. No caso de Greimas, como veremos mais adiante, essa nova unidade de análise será o *texto*.

Em 1949, Greimas defendeu sua tese de doutorado sob o título *A moda em 1930. Ensaio de descrição do vocabulário vestimentar, segundo a imprensa especializada em moda da época*, um trabalho de cunho lexicológico, isto é, centrado no estudo do léxico. Embora posteriormente tenha abandonado os estudos em lexicologia – por conta das limitações da disciplina, dado o foco da mesma na palavra como unidade de análise e seus objetivos de classificação – Greimas nunca abandonou totalmente seu interesse por aspectos lexicais.



Figura 8.11: O vocabulário empregado nas revistas de moda dos anos 1930 foi o foco da tese de doutorado de Greimas.

Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Costumes_Pariens_1826.jpg

Como vimos, a semiótica francesa – semiótica do discurso ou, ainda, semiótica greimasiana, em homenagem ao seu fundador – tem uma base linguística e recupera em seus fundamentos as contribuições de Saussure e, em particular, a proposta desenvolvida pelo linguista dinamarquês Louis Hjelmslev.

Em Linguística I, você estudou a teoria de Hjelmslev – que ele denomina Glossemática – e que constitui um desdobramento da proposta saussuriana. Hjelmslev dá continuidade a algumas das ideias apresentadas no *Curso de Linguística Geral*, ao mesmo tempo que abandona algumas das teses de Saussure (que tal reler a Aula 20 de Linguística I para se lembrar melhor dos pontos centrais dessa proposta?).

Em particular, Hjelmslev retoma a dicotomia saussuriana significante/significado e estabelece uma oposição entre os planos da expressão e do conteúdo, definindo que cada um deles estaria constituído por uma

forma e uma substância. Da relação entre expressão e conteúdo resulta o que Hjelmslev denomina *função semiótica*. De acordo com essa proposta, para haver linguagem é preciso que haja a *função semiótica*. A proposta de Hjelmslev traz assim um ponto de vista abstrato sobre a linguagem verbal que possibilita que ela se aproxime de outras linguagens. A semiótica francesa recupera essas ideias e, segundo Teixeira (1996, p. 39): “É a partir dessa herança que Greimas inicia o projeto de construção de uma teoria geral da significação.”

A proposta greimasiana recupera ainda – na sua origem – os estudos sobre o conto maravilhoso, desenvolvidos pelo teórico russo Vladimir Propp.

Vladimir Propp (São Petersburgo, 1895-Leningrado, 1970) foi um teórico de orientação formalista cujas pesquisas focalizaram a análise dos componentes básicos dos contos populares russos. Propp era um folclorista, interessado particularmente pelos contos populares russos. Com o objetivo de identificar os elementos narrativos mínimos do conto maravilhoso, Propp analisou um grande número de relatos populares até estabelecer um conjunto de pontos recorrentes que formavam uma estrutura constante em todas as narrações.



Figura 8.12: Vladimir Propp.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Vladimir_Propp_%281928_year%29.jpg

Em seu livro *Morfologia do conto*, Propp estabelece 31 ações recorrentes, que denomina funções, e que são definidas como “a ação de um personagem definida do ponto de vista de sua significação no desenvolvimento do enredo” (HÉNAULT, 2006, p. 116). Embora Propp tenha identificado as funções presentes no conto maravilhoso, ele não fez nenhuma generalização que fosse além do seu objeto de estudo (os contos

populares russos). Fiorin (2003) explica que, ao retomar esse trabalho, Greimas estabeleceu uma generalização, determinando que uma narrativa pode ser caracterizada como uma *transformação*, e – como veremos nas próximas aulas – essas noções serão fundamentais no desenvolvimento da teoria semiótica francesa.

É a partir da recuperação e articulação dessas várias perspectivas e seus conceitos que nasce a proposta de uma leitura de textos – entendendo texto no sentido amplo, como estudamos em aulas passadas – que leve em consideração ambos os planos: da expressão e do conteúdo. Para a semiótica greimasiana, o sentido de um texto se produz como um percurso, que tem três camadas ou níveis, indo do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, sendo que em cada um desses níveis temos uma sintaxe e uma semântica próprias; a sintaxe como mecanismo que ordena os conteúdos que correspondem ao domínio da semântica.

Podemos dizer então que a semiótica francesa toma o *texto* como unidade de análise e visa a estudar a construção dos sentidos no texto – em outras palavras, *o que o texto diz* – e, especialmente, “os mecanismos e procedimentos que constroem os seus sentidos” (BARROS, 2003, p. 187). Temos assim uma mudança da unidade de análise da semiótica – dos signos para o texto –, que pode ser considerada como uma guinada no projeto semiológico saussuriano. Cortina e Marchezan (2004, p. 42) destacam que:

A teoria semiótica parte da noção de significação, entendendo a linguagem como uma rede de relações significativas e não como um sistema de signos encadeados.

No contexto da semiótica discursiva, o texto é visto como um objeto de *comunicação* e de *significação*. Essa abordagem prioriza o estudo dos mecanismos intradiscursivos de constituição do sentido, levando em consideração o fato de que o texto é também um objeto histórico, determinado na sua relação com o contexto. Assim, do ponto de vista da comunicação, são consideradas as relações do texto com o que é externo a ele, enquanto que, do ponto de vista da significação, a semiótica se preocupa em estudar os mecanismos que conformam o texto e que o constituem como um todo significativo. Ou seja, busca-se descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz, examinando, em primeiro lugar, o seu plano de conteúdo, que é

concebido como um percurso ou trajetória global que simula a “geração” do sentido. Teixeira (1996, p. 39) explica que, para conciliar essas duas análises, a semiótica:

[...] examina os procedimentos de organização textual e os mecanismos enunciativos de produção e recepção dos textos. Considera a produção de sentido um percurso gerativo constituído de três níveis: o fundamental, em que a significação surge como oposição semântica mínima, o narrativo, em que um sujeito assume a ação e realiza transformações de estados, e o discursivo, em que a narrativa é assumida por um sujeito da enunciação.

Como vimos, a semiótica greimasiana distingue *texto* e *discurso*. O discurso é caracterizado como a última etapa na construção dos sentidos no percurso gerativo (BARROS, 2003, p. 209). Nas próximas aulas, explicaremos melhor a noção de *percurso gerativo do sentido* e estudaremos cada um desses três níveis separadamente.

Nesta perspectiva teórica, a semiótica é concebida como uma teoria do discurso e, por esse motivo, é introduzida na teoria a questão da enunciação, caracterizada no sentido proposto por Benveniste (e que você também estudou em Linguística I): como discursivização da língua (FIORIN, 2003). De acordo com essa perspectiva, a passagem das estruturas e níveis mais profundos para as mais superficiais e concretas se dá por meio da enunciação. Com relação a esse ponto, Fiorin (2009, p. 55) afirma que “o ato de produção do discurso é uma instância presuposta pelo enunciado (produto da enunciação)” que, ao realizar-se, deixa marcas no discurso que constrói: as categorias de pessoa, de espaço e de tempo.

Agora que você conhece um pouco melhor a perspectiva da semiótica discursiva, vamos passar para a atividade final da aula de hoje.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

Explique em que sentido a semiótica francesa afasta-se do projeto semiológico de Saussure e das outras perspectivas semióticas, abordadas na aula de hoje.

RESPOSTA COMENTADA

A semiótica francesa é concebida como uma teoria da significação e não como uma teoria dos signos. Nesse sentido, temos um deslocamento do objeto dos estudos semióticos, lembrando que, para Saussure, a semiologia era a ciência encarregada de estudar os sistemas de signos. A proposta de Greimas se afasta também da perspectiva peirciana, que concebe a semiótica como uma teoria geral dos signos. Além disso, no contexto dessa proposta, o texto – considerado em sua dimensão discursiva – é tomado como unidade de análise da semiótica. Assim, podemos dizer que a semiótica francesa caracteriza-se fundamentalmente pela busca de um método de análise dos discursos.

Ao longo de mais de quatro décadas, a Escola de Paris – com Greimas como principal representante junto a outros teóricos renomados, como Jacques Fontanille e Joseph Courtés – tem procurado desenvolver uma teoria da significação que permita explicitar as condições de apreensão e produção do sentido. O campo de ação dessa proposta é a análise do discurso, como produção que pode se manifestar em textos construídos com base em diversos suportes significantes, isto é, com base em linguagens variadas: verbal, pictórica, arquitetônica, cinematográfica, manifestações culturais complexas etc.



Figura 8.13: O “círculo mágico” em Stonehenge, na Inglaterra. Um monumento da Idade de Bronze que até hoje continua sendo local de rituais religiosos.

Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Stonehenge2007_07_30.jpg

Stonehenge (que significa “pedras suspensas”) é um monumento pré-histórico localizado no condado de Wiltshire, na Inglaterra. O monumento é formado por enormes blocos de pedra, distribuídos em quatro círculos concêntricos. Assim como acontece com outras manifestações artísticas e culturais da pré-história, seu real significado e função até hoje são incertos, mas acredita-se que era utilizado para estudos astronômicos e cerimônias mágicas ou religiosas.

Ao longo do século XX, Stonehenge ressurgiu como um local com significado religioso, utilizado para práticas e rituais pelos adeptos do neopaganismo e do movimento New Age.

Podemos dizer que Stonehenge é um objeto semioticamente complexo, combinando arquitetura, rituais, folclore, astronomia etc.

Nas próximas aulas, vamos mergulhar na proposta da semiótica greimasiana, procurando entender melhor o método de análise dos discursos proposto no contexto dessa perspectiva teórica.

CONCLUSÃO

A semiótica constitui um campo de estudos relativamente recente no conjunto das Ciências Humanas e concentra um número cada vez maior de pesquisas sobre os mais variados assuntos, dentre os quais publicidade, cinema, fotografia, meios de comunicação, literatura, moda, música, dança, teatro e um longo, longo *et caetera*. Dependendo da orientação teórica adotada, o enfoque e o método empregados variam. Porém, o interesse por desvendar o funcionamento das mais diversas linguagens nos processos de significação é um ponto compartilhado pelos semioticistas, independentemente de sua filiação teórica. Como vimos no início desta aula, as tentativas de interpretar o mundo à nossa volta já faziam parte da pré-história da humanidade, formam parte do seu presente e, certamente, farão parte do seu futuro.

RESUMO

Nesta aula, conhecemos um pouco sobre a conformação do campo dos estudos semióticos e sobre algumas das principais perspectivas teóricas vigentes no contexto dessa disciplina. Vimos que, numa caracterização geral, a semiótica encarrega-se do estudo das diferentes *linguagens*, sejam elas verbais ou não. Nesse percurso, contrastamos *semiótica* e *semiologia*, salientando que, embora hoje em dia o termo semiótica seja o mais utilizado, na sua origem esses termos fazem referência a “linhagens” teóricas distintas. Enquanto a *semiologia* está vinculada às ideias de Saussure, o termo *semiótica* está relacionado ao pensamento do norte-americano Charles Sanders Peirce. Além de distinguir essas duas tradições nos estudos semióticos, apresentamos algumas das diferentes correntes teóricas surgidas em decorrência dessa diferenciação: a semiótica anglo-saxônica, de Peirce; a russa, de Lotman e a da Escola de Paris, fundada por Greimas. Por último, começamos a estudar as bases teórico-metodológicas da semiótica discursiva, de origem greimasiana, que será o nosso objeto de estudo nas próximas aulas.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, continuaremos a explorar a semiótica discursiva e conheceremos melhor as principais características dessa perspectiva teórica.

Desvendando a construção do sentido: a semiótica discursiva

Mercedes Marcilese

Raquel Fonseca

Silmara Dela Silva

AULA

9

Meta da aula

Apresentar a proposta teórica da semiótica discursiva e os seus fundamentos metodológicos.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar as principais características da semiótica discursiva e a sua proposta para a análise de textos;
2. reconhecer os fundamentos da metodologia de análise semiótica e a constituição do percurso gerativo de sentido.

Pré-requisito

Antes de iniciar esta aula, sugerimos a leitura do capítulo "A abordagem do texto", de Luiz Tatit, que está disponível no livro: FIORIN, J. L. (Org.). (2011). *Introdução à Linguística*. I. Objetos teóricos. 6 ed. São Paulo, Contexto, p. 187-209.

INTRODUÇÃO

Desde muito pequenos, antes mesmo de termos adquirido completamente uma língua, a todo momento somos desafiados a interpretar. Interpretar, de início, o mundo à nossa volta: os sons, as cores, os objetos, as pessoas, as feições, os cheiros etc. Depois, somos também chamados a interpretar os textos, sejam eles orais ou escritos, verbais ou não.

Você, estudante de Letras, certamente já se sentiu desafiado por um texto, estimulado a descobrir o que ele “queria dizer”. Isso acontece porque somos seres interpretantes, temos a nossa existência no mundo pautada pela necessidade de lhe atribuir sentido. Para iniciarmos a nossa aula de hoje, propomos um desafio: que leitura(s) você é capaz de fazer do poema “Eros e Psique”, de Fernando Pessoa?

Eros e Psique

Conta a lenda que dormia
Uma Princesa encantada
A quem só despertaria
Um Infante, que viria
De além do muro da estrada.

Ele tinha que, tentado,
Vencer o mal e o bem,
Antes que, já libertado,
Deixasse o caminho errado
Por o que à Princesa vem.

A Princesa Adormecida,
Se espera, dormindo espera
Sonha em morte a sua vida,
E orna-lhe a fronte esquecida,
Verde, uma grinalda de hera.

Longe o Infante, esforçado,
Sem saber que intuito tem,
Rompe o caminho fadado.
Ele dela é ignorado.
Ela para ele é ninguém.

Mas cada um cumpre o Destino
Ela dormindo encantada,
Ele buscando-a sem tino
Pelo processo divino
Que faz existir a estrada.

E, se bem que seja obscuro
 Tudo pela estrada fora,
 E falso, ele vem seguro,
 E, vencendo estrada e muro
 Chega onde em sono ela mora.

E, inda tonto do que houvera,
 A cabeça, em maresia,
 Ergue a mão, e encontra hera,
 E vê que ele mesmo era
 A princesa que dormia.

Fonte: PESSOA, Fernando (1986). *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.
 (Publicação original: Presença, n. 41-42, maio, 1934.)



No link <http://www.youtube.com/watch?v=cMJK0h5WsfQ&feature=related>, você pode assistir à leitura do poema “Eros e Psique” feita pela cantora Maria Bethânia especialmente para o filme *Palavra (En)cantada*, um documentário de longa metragem (86min) dirigido por Helena Solberg, que percorre uma viagem na história do cancioneiro brasileiro com um olhar especial para a relação entre poesia e música.

O filme inteiro está disponível para ser baixado na internet, pois era a intenção de seus idealizadores que esse material chegasse ao maior número de pessoas possível, em especial aos profissionais de Letras e de Educação. A leitura de Maria Bethânia pode ser vista a partir do sétimo minuto do vídeo.

Como você deve ter percebido, há várias leituras que podem ser feitas do poema “Eros e Psique”. Nele, podemos ler meramente a narrativa de um infante em busca de sua princesa, já que nos contos de fadas são muitas as histórias de princesas adormecidas à espera de seus príncipes, mas também podemos interpretar que no papel do infante e da princesa estão todos os homens e as mulheres, em sua eterna busca pelo outro, pelo amor. Se formos pensar em um tema fundamental para o poema, poderíamos mencionar a relação entre encontros e desencontros, base da narrativa em que o infante parece nunca chegar à princesa. Já se nos concentrarmos no título do poema e conhecermos o mito grego de Eros e Psique, a nossa leitura irá apontar para uma versão poética desse mito.

Como a Psique da mitologia grega, a princesa do poema está à espera de ser resgatada pelo infante que, no texto de Pessoa, representa Eros.



Figura 9.1: *Psique sendo resgatada por Eros*, quadro de William-Adolphe Bouguereau.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Psycheabduct.jpg>

O mito de Eros e Psique

O mito grego de Eros e Psique integra a obra *O asno de ouro*, livro de contos escrito por Lucius Apuleio, no século II, que conta as aventuras fantásticas de um homem transformado em asno. O mito de Psique, uma jovem de beleza excepcional por quem Eros, o deus do amor, se apaixona, é um dos episódios mais conhecidos da obra.

No mito grego, Eros vai ao encontro de Psique para fazer com que ela se apaixone pela criatura mais monstruosa que existe, uma punição imposta à jovem por Afrodite, mãe de Eros. Psique despertara a ira de Afrodite por causa da adoração que recebia dos homens em razão de sua beleza. Mas ao encontrar a jovem, Eros se apaixona por ela.

Até que fiquem juntos em definitivo, Eros e Psique enfrentam muitos contratempos, como a inveja das irmãs de Psique, que consegue separar o casal, e os desafios praticamente impossíveis de serem vencidos, impostos à jovem por Afrodite. Mas, ao final, Psique é tornada imortal e permanece unida a Eros.

São várias as versões desse mito disponíveis na internet, mas você também encontra a lenda em *O livro de ouro da mitologia: (a idade da fábula) histórias de deuses e heróis*, de Thomas Bulfinch, tradução de David Jardim Junior, 26ª ed., Rio de Janeiro: Ediouro, 2002. Capítulo XI - "Cupido e Psique" (p. 99). O livro está disponível em PDF no link: <http://www.portalgeobrasil.org/colab/artigos/oldodm.pdf>.

Do mesmo modo que são várias as interpretações possíveis do poema “Eros e Psique”, são também diversas as representações imagéticas desses dois personagens mitológicos. O quadro *Psique sendo resgatada por Eros*, de William-Adolphe Bouguereau, é um deles, datado de 1895. Uma outra imagem que retrata o casal apaixonado é o quadro do pintor francês Jacques-Louis David com o título *Cupido e Psique*, de 1817.



Figura 9.2: *Cupido e Psique*, quadro de Jacques-Louis David.

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cupidon_et_Psych%C3%A9.jpg?uselang=pt-br

Nos dois quadros, vemos que são diferentes as imagens de Eros (ou Cupido, na mitologia romana) e de Psique, e consequentemente são também diversas as leituras que elas podem suscitar. O texto visual dos quadros causa impacto, de imediato, pela beleza e pelas técnicas apuradas que apresentam. Apreciá-los tão-somente é uma tarefa fácil, o mesmo não se pode dizer de suas leituras. Como ler esses quadros? Como descrever os elementos que os compõem? E como, a partir das relações entre tais elementos, chegar aos sentidos desses textos?

Do mesmo modo que o poema de Fernando Pessoa, os quadros convidam-nos à interpretação, a tentar depreender os seus sentidos, e, desse modo, podemos dizer que as imagens também demandam leituras. Mas a sua análise requer uma metodologia específica, pautada em algo mais do que uma simples opinião. É justamente com esse propósito que a semiótica francesa, também conhecida como semiótica discursiva, constitui-se. Como vimos em nossa aula anterior, a sua proposta

é oferecer um dispositivo para a análise da construção do sentido nos textos, sejam eles verbais ou não. São os fundamentos dessa perspectiva teórica que vamos começar a estudar um pouco mais nesta aula.



Figura 9.3: Cupido, deus do desejo amoroso na mitologia romana, muitas vezes representado como um menino com asas.

Fonte: http://openclipart.org/detail/8899/cupid-banner-by-johnny_automatic-8899

OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA SEMIÓTICA DISCURSIVA

Como vimos em nossa aula anterior, a semiótica discursiva, que tem em Algirdas Julien Greimas o seu precursor, é uma disciplina semântica, que se interessa, portanto, pelos processos de significação. Diferentemente de outras tendências semióticas, como a norte-americana, por exemplo, que se dedica ao estudo geral do signo, a semiótica discursiva elege como sua unidade de análise o texto.

Vimos ainda que o texto, nessa perspectiva teórica, é compreendido como qualquer unidade de sentido (que, como veremos mais adiante, se manifesta pela articulação entre um plano de expressão e um plano de conteúdo). Como nos diz a semioticista Diana Luz Pessoa de Barros, para a semiótica interessam tantos os textos da modalidade oral como os da modalidade escrita, sejam eles verbais, visuais ou gestuais:

O texto [...] pode ser tanto um texto linguístico, indiferentemente oral ou escrito – uma poesia, um romance, um editorial de jornal, uma oração, um discurso político, um sermão, uma aula, uma conversa de crianças –, quanto um texto visual ou gestual – uma aquarela, uma gravura, uma dança –, ou, mais frequentemente, um texto **SINCRÉTICO** de mais de uma expressão – uma história em quadrinhos, um filme, uma canção popular (BARROS, 2001a, p. 8).

Desse modo, vemos que são bastante diversificados os objetos passíveis de análise semiótica: um conto, uma escultura, uma fotografia,

SINCRÉTICO - adjetivo

1 que é produto da fusão de diferentes religiões, seitas, filosofias ou visões do mundo;

2 que foca a totalidade, o conjunto; global, indiferenciado;

3 fundado sobre uma percepção global do mundo exterior.

Fonte: *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa* (2001).

Por textos sincréticos compreendemos, assim, aqueles que se utilizam de várias linguagens para constituir uma unidade de sentido. Uma ópera, uma peça de teatro e as histórias em quadrinhos são exemplos de textos sincréticos.

um quadro, uma imagem ou um filme, por exemplo, podem ser analisados. Diante da abrangência de objetos de análise, é necessário que a metodologia também seja adequada. Afinal, para se estudar a significação nos textos desse ponto de vista teórico, é preciso uma metodologia aplicável às muitas formas de manifestação existentes na sociedade, sejam elas verbais e/ou não verbais. Para dar conta de materiais tão diversos, a semiótica propõe o estudo do texto considerando-o sob dois aspectos: como um *objeto de significação* e como um *objeto de comunicação*.

Se pensamos o texto como um *objeto de significação*, compreendemos que ele possui uma estrutura interna que o organiza, e o seu estudo requer, como nos afirma Barros (2001a, p. 7), “o exame dos procedimentos e mecanismos que o estruturam, que o tecem como um ‘todo de sentido’”. Dentre as disciplinas da Linguística que vão analisar o texto enquanto um objeto de significação estão as perspectivas da linguística textual, que estudamos em nossas Aulas 4 e 5, por exemplo. A semiótica também vai analisar o texto, considerando a sua estrutura interna, mas adotando para isso diferentes princípios e métodos.

Já se pensamos o texto como um *objeto de comunicação*, vamos compreendê-lo como sendo produzido por sujeitos, em uma determinada sociedade, com finalidades específicas. Como nos diz Barros (2001a, p. 7): “Nesse caso, o texto precisa ser examinado em relação ao contexto sócio-histórico que o envolve e que, em última instância, lhe atribui sentido.” São várias as teorias que analisam o texto desse modo, e dentre elas estão as perspectivas de análises pragmáticas, sobre as quais falamos em nossa primeira aula. A semiótica também vai analisar o texto considerando sua dimensão comunicativa. Isso porque, nessa perspectiva teórica, o texto é pensado em sua dualidade: ao mesmo tempo, um *objeto de significação* e um *objeto de comunicação*.



Figura 9.4: Todo texto é um objeto de significação e de comunicação entre as pessoas. Na semiótica, esses dois aspectos são considerados.

Fontes: Cartão: <http://openclipart.org/detail/75331/i-love-you-card-by-inky2010>; autor: slabbie
Meninas: <http://openclipart.org/detail/117793/cupid-and-girls-by-j4p4n>; autor: j4p4n

Para analisar o texto tendo em vista essa sua dualidade – que envolve tanto significação quanto comunicação –, a semiótica discursiva irá pensá-lo enquanto composto por um **plano do conteúdo** e por um **plano da expressão**, retomando, assim, a proposta de Hjelmslev para os estudos da linguagem.

Plano do conteúdo e plano da expressão

Para entendermos a proposta da semiótica de pensar o plano do conteúdo e o plano da expressão nos textos, temos de nos lembrar da perspectiva de Hjelmslev para os estudos da linguagem, que retomamos em nossa Aula 8, ao apresentarmos as diferentes perspectivas de estudos semióticos. Ao voltar à clássica proposta de Saussure, no que diz respeito à compreensão do signo linguístico como sendo composto por significante e significado, Hjelmslev propõe um deslocamento: a compreensão do signo, sendo composto por um plano da expressão e um plano do conteúdo, cada um deles composto por forma e substância.

O esquema a seguir apresenta esse deslocamento de Hjelmslev em relação ao ponto de vista de Saussure:

F. SAUSSURE	H. HJELMSLEV	
SIGNO = <div>SIGNIFICANTE</div> <div>SIGNIFICADO</div>	SIGNO = <div>PLANO DA EXPRESSÃO</div> <div>PLANO DO CONTEÚDO</div>	<div>Forma</div> <div>Substância</div> <div>Forma</div> <div>Substância</div>

Para exemplificar, consideremos a seguinte cadeia formada por signos verbais: *A casa é bonita*. Nesse caso, no plano da expressão, deve-se considerar a materialidade verbal (estrutura fonológica) como forma da expressão, enquanto a estrutura fonética constituirá a substância da expressão. Já no plano do conteúdo, a estrutura morfológica e sintática escolhida pelo falante para organizar conteúdo é a forma do conteúdo, enquanto a substância, nesse caso, será a “ideia” a que nos remete determinado signo.

A forma da expressão e a forma do conteúdo correspondem, respectivamente, ao significante e ao significado saussurianos.

Ao considerar que tanto o plano da expressão quanto o plano do conteúdo são constituídos por forma e substância, Hjelmslev aponta novos rumos para os estudos linguísticos que, por sua vez, abrem caminho para a proposta semiótica.

Até então, o estudo da significação estava restrito ao estudo do significado que, junto ao significante, compõe o signo linguístico. Dessa perspectiva, pensamos que um signo adquire o seu significado em relação a outros signos do sistema, como explica Saussure em seu *Curso de Linguística Geral*, ao abordar a questão do valor do signo linguístico.

Com a proposta de Hjelmslev, que compreende que o signo é composto por um plano da expressão e um plano do conteúdo, cada um deles contendo forma e substância, o estudo da significação pode ser repensado. Analisar o processo de significação, dessa perspectiva, requer considerar a forma do conteúdo e a forma da expressão, cada uma delas produzindo sentidos. Pela proposta de Hjelmslev, há uma relação de interdependência entre o plano do conteúdo e o plano da expressão, o que significa que a análise de um texto só se completa com o estudo desses dois planos, em suas particularidades.

À semiótica discursiva interessa, portanto, a forma da expressão e a forma do conteúdo. Para esta corrente teórica, a linguagem não deve ser considerada um sistema de signos, mas “um sistema de significações, ou melhor, de relações, pois a significação decorre da relação” (BARROS, 2001, p. 13). Sob essa perspectiva, o estudo do sentido de um texto consiste na análise da articulação entre o plano da expressão e o plano do conteúdo, e na investigação dos procedimentos formantes do discurso.

O semioticista Luiz Tatit, ao falar sobre a semiótica como um procedimento de abordagem textual, no texto que indicamos como leitura prévia para esta aula, nos dá um bom exemplo do que significa considerar tanto o plano da expressão quanto o plano do conteúdo em uma análise. Ao tomar como objeto de análise a letra da música “Com açúcar, com afeto”, de Chico Buarque, Tatit (2011) considera, inicialmente, o plano do conteúdo, analisando a música como se fosse um texto em prosa. Desse modo, ele analisa as ações dos personagens que são descritas no texto, bem como os sentidos que delas se depreendem, abordando, por exemplo, a tentativa de manipulação da mulher sobre o marido, ao fazer o seu doce predileto para que ele não saia de casa.

Contudo, como se trata de uma música, para que a análise se complete, é necessário considerar também o plano da expressão que, segundo afirma o autor, deve levar em conta: “...a melodia mas também os arranjos rítmicos e sonoros (rimas, aliterações etc.) praticados no plano da expressão (ou significante), que assinalam a intenção estética da canção como um todo” (TATIT, 2011, p. 206).



Você pode assistir a um vídeo da música “Com açúcar, com afeto” no YouTube, no link: <http://www.youtube.com/watch?v=V-u8WZBcn6w>
No vídeo, a música de Chico Buarque é interpretada por Nara Leão, em uma apresentação da cantora, em 1981.

Como um outro exemplo, podemos pensar em como seria uma análise semiótica do quadro *Cupido e Psique*, de Jacques-Louis David, que vimos no início desta aula (Figura 9.2). No plano da expressão, podemos considerar o modo de utilização do espaço da tela, as cores, as formas e o contraste entre luz e sombra, usados para a representação de Cupido e Psique na imagem. Esses elementos participam da produção de significados no plano do conteúdo e é nas relações entre esses dois planos que se produzem os diferentes efeitos de sentido que podemos ler no quadro.

A proposta da semiótica discursiva é estudar separadamente o plano do conteúdo e o plano da expressão, buscando explicar, assim, o “...modo por meio do qual o sentido se constitui” (CORTINA; MARCHEZAN, 2004, p. 394) em um dado texto. Diante desse seu objetivo de descrever os modos como se constituem os sentidos, a teoria semiótica desenvolve um modelo de análise próprio para o plano do conteúdo, que recebe o nome de *percurso gerativo de sentido*.

O plano da expressão, por sua vez, será estudado de acordo com as particularidades de cada linguagem de manifestação. Para a pintura, serão observadas cores, formas e distribuição no espaço, por exemplo. Já em um poema, fonemas, rima e metrficação são levados em conta. Para que a análise semiótica complete-se, ela deve, ao final, estabelecer correspondências entre os dois planos, o que irá permitir que se produza uma interpretação do sentido do texto.

O *percurso gerativo de sentido* pretende descrever os processos de significação do texto a partir da caracterização dos seus diferentes níveis, abordando desde as estruturas significativas elementares até a estrutura sintática do discurso, com o objetivo de explicitar como o sentido de um texto se constrói. Como afirmam Cortina e Marchezan (2004), o percurso gerativo de sentido é um modelo de análise comum a todos os textos: verbais, não verbais e sincréticos.

Vamos entender melhor como funciona o percurso gerativo de sentido que a semiótica propõe para a análise de textos. Ao propor esse modelo de análise de textos, a semiótica considera que o texto é uma estrutura composta por três níveis: o nível fundamental, o nível narrativo e o nível discursivo. Esses três níveis podem ser comparados a camadas que se sobrepõem e se articulam, partindo da estrutura mais simples e mais abstrata em direção à mais complexa e mais concreta (BARROS, 2001, p. 12). A imagem a seguir ilustra a ideia dos três níveis que compõem um texto e que serão considerados no percurso gerativo de sentido:

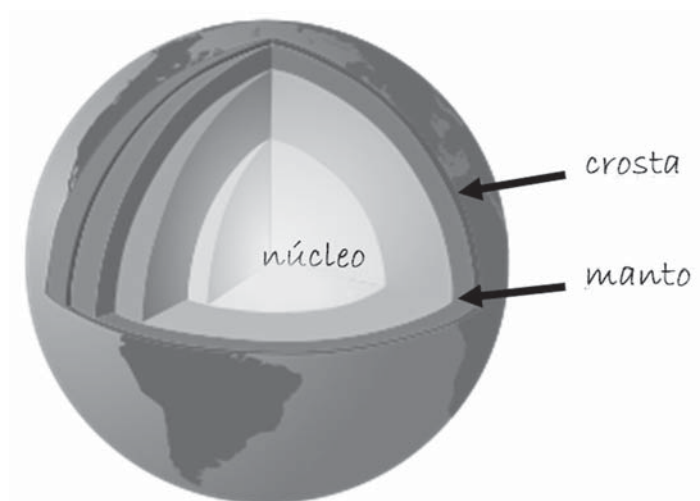


Figura 9.5: Diagrama que representa as camadas no interior da Terra. Como no caso do nosso planeta, um texto é composto por diferentes “camadas”, que são analisadas pela semiótica discursiva.

Fonte: Figura adaptada com base na imagem (disponível para ser adaptada (free to remix – to adapt the work)); http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Jordens_inre.svg

Como vemos, podemos comparar os níveis de um texto às camadas que compõem o planeta Terra. No caso da Terra, sabemos que ela é composta por núcleo, manto e crosta terrestre; embora a crosta seja a parte da terra em que vivemos e que conhecemos bem, sabemos que essa é apenas uma parte superficial do planeta que, em grande medida, é uma consequência da junção de minerais que constituem o núcleo e o manto terrestres.

Em nossa comparação, como o planeta Terra, qualquer texto possui um “núcleo”, um nível fundamental que constitui a sua base, sobre a qual se construirá a narrativa (isto é, a sequência de ações ou mudanças de estado sofridas ou executadas). O nível fundamental é revestido por uma segunda camada, representada na imagem pelo manto, que corresponde ao nível narrativo, em que se organizam as estruturas narrativas de um texto. A última camada, equivalente à crosta terrestre, corresponde ao nível discursivo. Nesse último nível, de superfície do texto, é que as formas abstratas dos programas narrativos serão concretizadas por meio de procedimentos específicos que estudaremos mais adiante. Por enquanto, basta sabermos que cada um desses níveis será analisado de um modo específico, considerando os seus componentes sintáticos e os seus componentes semânticos.

Quando falamos dos três níveis que constituem um texto e, por consequência, estudamos esses três níveis do percurso gerativo de sentido, estamos estudando o plano do conteúdo dos textos. Mas não podemos nos esquecer de que os planos do conteúdo e da expressão só podem ser separados por meio de uma operação de abstração teórica, pois são indissociáveis. Por isso, é preciso, ainda, considerar o texto nas relações que ele estabelece com o plano da expressão, seja ele verbal, visual etc. (BARROS, 2001), como já comentamos.

Para encerrarmos a primeira parte desta aula, vamos verificar se a proposta da semiótica discursiva está ficando clara para você, fazendo a Atividade 1.

ATIVIDADES



Atendem ao Objetivo 1

1. De acordo com o que estudamos nesta primeira parte da aula, quais dos três textos a seguir são passíveis de análise pela semiótica discursiva? Justifique a sua resposta em cada caso.

a)



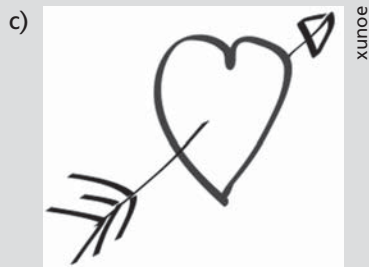
Christian Plaza

Fonte: <http://openclipart.org/detail/122521/tux-love-by-merlin2525>

b)

Oh! oh! Cupido!
 Vê se deixa em paz
 (Oh! oh! Cupido!)
 Meu coração que
 Já não pode amar
 (Oh! oh! Cupido!)
 Eu amei há
 Muito tempo atrás
 (Oh! oh! Cupido!)
 Já cansei de
 Tanto soluçar
 (Oh! oh! Cupido!)
 Hei, hei, é o fim
 Alô, cupido!
 Pra longe de mim
 (Oh! oh! Cupido!) [...]

(**Estúpido cupido**, Celly Campello)



Fonte: <http://openclipart.org/detail/14302/cartomix-by-xunoe-14302>

2. Qual é a proposta da semiótica discursiva para a análise de textos?

RESPOSTA COMENTADA

1. Como vimos, para a semiótica discursiva, qualquer texto é passível de análise, seja ele verbal ou não, da modalidade oral ou escrita, e mesmo textos sincréticos, uma vez que todos suscitam leituras, ainda que de modos diversos. Por isso, os três textos aqui apresentados podem ser analisados dessa perspectiva semiótica. No primeiro caso, temos na imagem dos dois pinguins o gesto das mãos dadas, que pode encaminhar várias leituras. No segundo caso, temos a primeira parte da letra da música de Celly Campelo, "Estúpido cupido", gravada em 1959, e que ficou bastante famosa no Brasil. A música como um todo (e não somente a sua letra) também pode ser analisada pela semiótica discursiva. Por fim, no terceiro texto, temos o coração atravessado pela seta, que pode ser um desenho em um caderno, uma pixação em uma parede ou até mesmo uma tatuagem. Em todos os casos, ele permite leituras e, portanto, também é um texto analisável para a semiótica.

2. A semiótica discursiva é uma teoria da linguagem (lembrando que aqui o termo linguagem é utilizado num sentido amplo) que tem como objetivo explicitar o modo como se constroem os sentidos em um texto, seja ele verbal, não verbal ou sincrético. Para isso,

a semiótica propõe um modelo de análise que considera o texto em seus diferentes níveis, que é o percurso gerativo de sentido. Com a aplicação desse modelo de análise, a semiótica busca revelar a maneira como o sentido é construído em cada texto.

Como vimos nessa primeira parte da aula, a semiótica discursiva dispõe de um modelo próprio para a análise de textos. Com esse modelo, que considera o texto em seus diferentes níveis, por meio do percurso gerativo de sentido, a teoria busca proporcionar uma leitura mais eficaz dos diferentes objetos significativos com os quais temos contato diariamente.

Para compreendermos um pouco melhor os fundamentos metodológicos da semiótica, vamos estudar agora a constituição do percurso gerativo de sentido e a sua relação com o famoso quadrado semiótico. Você já ouviu falar sobre ele?

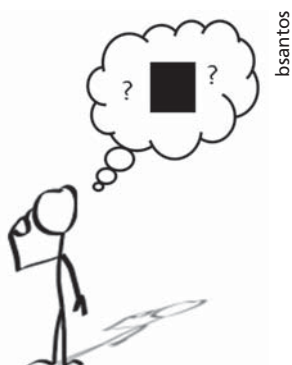


Figura 9.6: Na base do percurso gerativo de sentidos está o quadrado semiótico

Fonte: <http://openclipart.org/detail/5173/empty-box-thinking-by-bsantos>

O QUADRADO SEMIÓTICO: ANALISANDO A ORIGEM DOS SENTIDOS DOS TEXTOS

Como vimos, a semiótica irá pensar os textos como constituídos por níveis, que se organizam do mais profundo ao mais superficial. Com isso, essa teoria adota como modelo para a análise o chamado percurso gerativo de sentido, que nos permite olhar para cada um desses níveis que compõem um texto: o nível fundamental, o nível narrativo e o nível discursivo.

Também aprendemos, na comparação que fizemos do texto com o planeta Terra, que o nível discursivo é o mais superficial, enquanto na base de constituição de qualquer texto está o nível fundamental, um equivalente ao núcleo terrestre. Como você já deve estar percebendo, é o nível fundamental que estrutura todos os demais, dando sustentação ao processo de significação que se constrói em um texto. É para explicar essa base de geração dos sentidos de um texto que Greimas, ao propor o projeto teórico da semiótica discursiva, irá apresentar o chamado *quadrado semiótico*.

O *quadrado semiótico* consiste em um esquema visual que apresenta a estrutura elementar de significação de um texto e que costuma ser representado do seguinte modo:

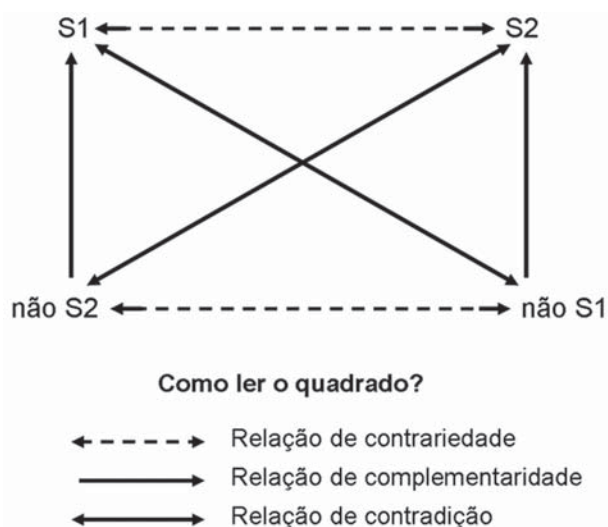


Figura 9.7: O quadrado semiótico.

O quadrado semiótico pode parecer complexo à primeira vista... mas, olhando com mais calma, veremos que ele é bastante simples. O quadrado, como já dissemos, é apenas um esquema visual, usado para representar uma relação presente nos textos. Em sua base está, assim, a crença de que a sua estrutura é capaz de fornecer um *modelo semiótico* que dê conta das primeiras articulações do *sentido de um texto* (GREIMAS, 1975), aquelas que são fundantes aos sentidos que nele se constroem.

Como vemos em nosso exemplo de quadrado semiótico na **Figura 9.7**, o quadrado está organizado a partir de dois termos: S1 e S2 (signo 1 e signo 2), que representam termos contrários entre si. Como os sentidos são relacionais, o que quer dizer que se constituem sempre na relação entre termos, no quadrado semiótico há sempre uma oposição semântica fundamental, o que quer dizer que há sempre um S1 que é contrário a um S2. São exemplos de termos contrários entre si os termos /vida/ e /morte/, ou /liberdade/ e /dominação/, ou ainda /adesão/ e /transgressão/, dentre tantas outras possibilidades que podem estar na base da significação de um texto.

Começamos o quadrado semiótico, então, representando graficamente as relações entre os *termos contrários*, que constituem a oposição semântica fundamental de um texto. Sendo contrários, esses termos iniciais mantêm entre si uma *relação de contrariedade*, que no quadrado é representada pela seta pontilhada, no eixo horizontal.

Na outra base do quadrado, são projetados os *termos complementares* aos termos iniciais, ou seja, a sua negação (não S₁ e não S₂). Se tomarmos como exemplo de S₁ e S₂ o par /vida/ e /morte/, por exemplo, na outra base do quadrado, como termos projetados, teremos, respectivamente /não morte/ (não S₂) e /não vida/ (não S₁). A *relação de complementaridade* se marca, assim, entre os termos S₁ e não S₂, nesse caso, /vida/ e /não morte/, que são de fato termos que se complementam. No quadrado, a relação de complementaridade é marcada pela seta unidirecional, no eixo vertical.

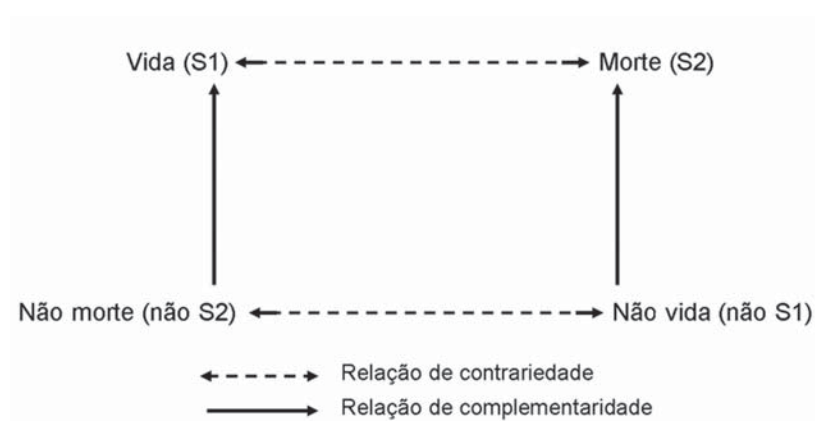


Figura 9.8: A construção do quadrado semiótico.

O quadrado semiótico permite estabelecer ainda as *relações de contradição* entre os termos. São *contraditórios* os termos S_1 e não S_1 , por exemplo, /vida/ e /não vida/, representados no quadrado pela seta bidirecional, no eixo diagonal.

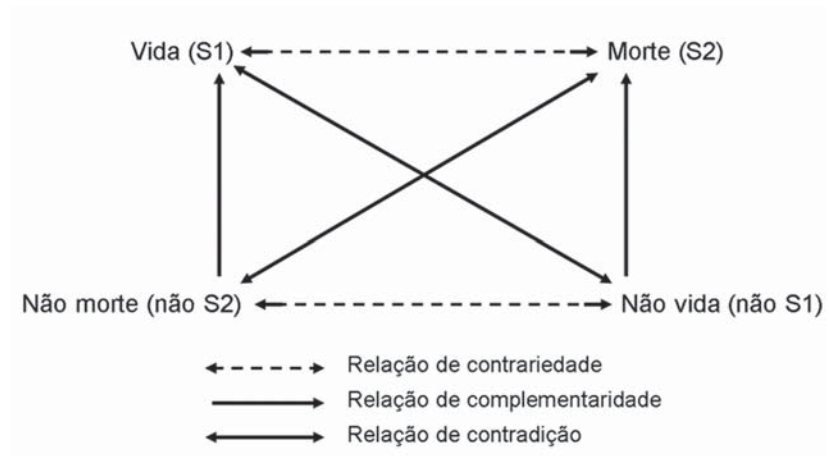


Figura 9.9: A relação de contradição no quadrado semiótico.

Em seu conjunto, os *termos contrários* que constituem a oposição semântica fundamental de um texto, os *termos contraditórios* e as relações entre eles (de contrariedade, contradição e complementaridade) formam o quadrado semiótico, que, conforme afirma Tatit (2011, p. 198), “consegue apreender em seus termos (desde que bem escolhidos) não só os estados narrativos, mas especialmente suas transformações.”

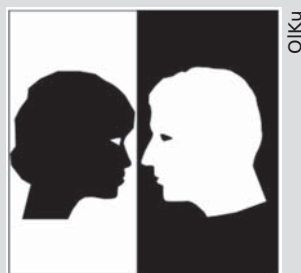
Termos contrários e termos contraditórios

Para entendermos um pouco melhor a diferença entre termos contrários e termos contraditórios, que constituem o quadrado semiótico, trazemos um exemplo dado pelo linguista José Luiz Fiorin, em seu livro *Elementos de análise do discurso* (2011).

Como explica Fiorin (2011, p. 22): “Os termos opostos de uma categoria semântica mantêm entre si uma relação de contrariedade.” Por exemplo, são contrários os termos /masculinidade/ e /feminilidade/, uma vez que, como afirma Fiorin: “O termo /masculinidade/ pressupõe o termo /feminilidade/ para ganhar sentido e vice-versa.” Ou seja: /masculinidade/ é o oposto de /feminilidade/.

Já os termos contraditórios são obtidos pela negação dos termos iniciais. Nesse exemplo dado por Fiorin (2011), /não masculinidade/ é o contraditório de /masculinidade/, uma vez que não é possível que se afirme, ao mesmo tempo, que algo possui /masculinidade/ e /não masculinidade/, por exemplo. O mesmo ocorre com /feminilidade/ e /não feminilidade/, que também são termos contraditórios entre si.

Como afirma Fiorin: “... os termos que estão em relação de contraditoriedade definem-se pela presença e ausência de um dado traço: /masculinidade/ versus /não masculinidade/. Os termos em relação de contrariedade possuem um conteúdo positivo cada um. Assim, a feminilidade não é ausência de masculinidade, mas é uma marca semântica específica” (FIORIN, 2011, p. 22).



Fonte: <http://openclipart.org/detail/134857/yin-and-yang-by-olku>

Na análise de um texto, o quadrado semiótico serve para explicar o nível profundo que sustenta o seu processo de significação.

Para entendermos um pouco melhor o que estamos chamando de oposição semântica fundamental presente em um texto e o funcionamento do quadrado semiótico, vamos a um exemplo mais concreto: a análise do nível fundamental de um texto.

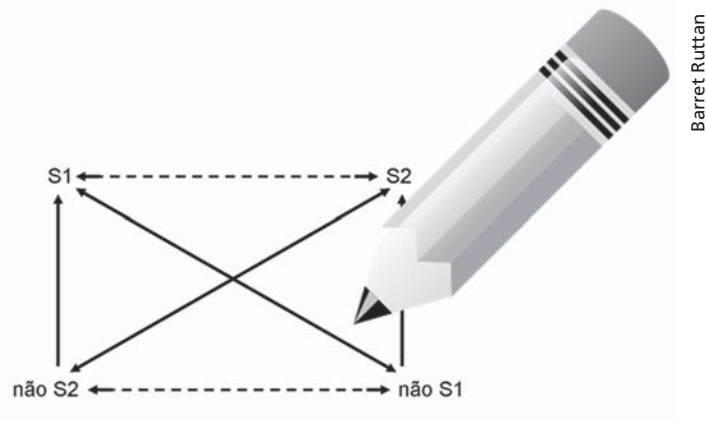


Figura 9.10: Vamos fazer o quadrado?

Fonte: <http://openclipart.org/detail/3297/pencil-by-barretr>

Construindo o quadrado semiótico

Para darmos um exemplo de como podemos usar o quadrado semiótico na análise do nível fundamental de um texto, vamos recorrer a uma história que você já conhece: a parábola indiana “Os cegos e o elefante”. Está lembrado? Foi com ela que iniciamos a nossa primeira aula de Linguística III.

A parábola descreve a reação de vários sábios cegos, diante da chegada à cidade de um elefante. O primeiro sábio tocou a barriga do animal e afirmou: – *é um ser gigantesco e fortíssimo, estou tocando seus músculos e eles não se movem de jeito nenhum.* – Nada disso, disse o segundo sábio, que estava tocando as presas do animal: – *é um bicho pontiagudo, se parece com uma lança, com algum tipo de arma mortal...* Logo o terceiro sábio, que tocava a tromba, discordou: – *estão totalmente enganados, este animal é como uma serpente, mas não tem dentes na boca. É uma cobra mansa.* O quarto sábio, que mexia nas orelhas do elefante, gritou: – *vocês três se enganam re-don-da-men-te! Esse bicho aqui não se parece com nenhum outro conhecido. Ele me lembra um leque imenso ou uma enorme cortina...* O quinto sábio, que tocava a cauda do animal, discordou dos amigos: – *não é nada de tudo isso que vocês estão falando! Esse bicho se parece com uma rocha muito grande, com uma corda presa no corpo... posso até me pendurar nele.* Já o sexto cego, que tocava uma das patas do elefante, também estava prestes a tirar as suas próprias conclusões...

A discussão entre os sábios somente terminou quando um outro sábio cego, que morava na montanha, chegou ao local acompanhado por uma criança. Ele ouviu atentamente a discussão e pediu para que o menino desenhasse o elefante no chão. Depois, tocou suavemente nos contornos do desenho e logo percebeu que todos os sábios estavam certos e enganados ao mesmo tempo. E concluiu: – *é dessa forma que os homens se comportam ao tentar alcançar a verdade. Pegam só uma parte e acreditam que é o todo!*

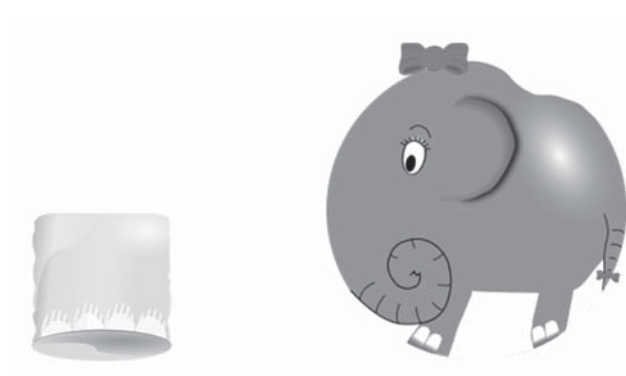


Figura 9.11: Na parábola, os sábios avaliam o elefante, considerando cada parte separadamente, ao olhar apenas para uma das patas do animal, por exemplo, perdendo assim a visão geral do objeto.

Fontes: pata do elefante: <http://opencart.org/detail/24384/elephant-foot-by-anonymous>; autor: Anonymous

Elefante: <http://opencart.org/detail/57415/elephant-girl---funny-little-cartoon-by-palomaironique>; autor: palomaironique

Em nossa primeira aula, trouxemos essa fábula dos sábios cegos e o elefante para falar da linguagem: um “bicho” bastante complexo, estudado de um modo particular em cada corrente teórica da linguística. Agora a nossa questão é outra: vamos tentar construir um quadrado semiótico representativo da estrutura elementar de significação desse texto.

Como podemos observar, a fábula apresenta uma oposição entre os sábios cegos e o outro sábio, que morava na montanha. Enquanto os seis primeiros tentavam dizer o que era o elefante levando em consideração partes isoladas do animal (a tromba, as orelhas, uma das patas), o último sábio encontra um modo de olhar para a totalidade do elefante, o que altera em muito a sua interpretação.

Se considerarmos o texto em seu nível mais concreto, diríamos que o último cego sábio a tocar o elefante consegue colocar um fim às discussões entre todos os outros, com a sua visão mais global sobre o fato. Se observarmos o texto mais atentamente, conseguimos entender que a fábula não fala apenas dos sábios em seu primeiro contato com o elefante: ela fala de nossas próprias relações diante de um objeto ou de uma questão qualquer. É justamente essa possibilidade de pensar o texto em um nível um pouco mais abstrato que nos levou a utilizar a metáfora dos sábios diante do elefante para pensar os diferentes pontos de vista teórico nos estudos linguísticos.

Contudo, para chegarmos ao ponto que aqui nos interessa mais diretamente, que é o nível mais profundo de geração do sentido desse texto, temos de resumir a fábula em uma oposição semântica fundamental, em um par de termos contrários. Como dissemos desde o início, no texto há uma oposição entre a opinião dos primeiros sábios e a opinião do último, não é mesmo? Há uma oposição entre a visão parcial dos primeiros e a visão global do último, que consegue encerrar a discussão entre todos. Se há uma oposição entre visões parciais, no início da fábula, e uma visão global, no fim, podemos representar a oposição semântica elementar do texto no par: /parcialidade/ *versus* /totalidade/.

A oposição semântica fundamental deve ser determinada pelo analista, e ela não é uma exclusividade de um único texto. É possível que você conheça outros textos que possam ser explicados em seu nível fundamental pelo par de oposição /parcialidade/ *versus* /totalidade/, por exemplo, que usamos para explicar o nível fundamental da fábula “Os cegos e o elefante”. No livro *Elementos de análise do discurso*, que já mencionamos, Fiorin (2011) inicia a explicação do percurso gerativo de sentido, trazendo o texto “Apólogo dos dois escudos”, de José Júlio da Silva Ramos, que ele irá analisar com base no mesmo par de contrários.

No texto, a discussão se dá entre dois cavaleiros, que, posicionados cada um de um lado de uma estátua que tem um escudo em uma das mãos, discutem se o objeto é feito de prata ou de ouro. A discussão é encerrada por um daroês, que mostra aos cavaleiros que o escudo é de prata e também de ouro, já que possui um lado feito de cada metal.

Como podemos observar, embora as duas histórias em sua superfície mais concreta tragam personagens e assuntos diferentes, o seu processo mais elementar de significação é o mesmo. É justamente essa a proposta da semiótica discursiva: mostrar como ocorre o processo de geração de sentido em cada nível do texto.



Simon Cygiewski

Fonte: <http://openclipart.org/detail/169898/knight-by-scyg>

Uma vez identificado o par opositivo fundamental de um texto, já temos a base para elaborar o quadrado semiótico que, como vimos, é a representação lógica da estrutura elementar da significação. Assim poderemos começar a fazer o nosso quadrado para a fábula dos sábios cegos e o elefante:

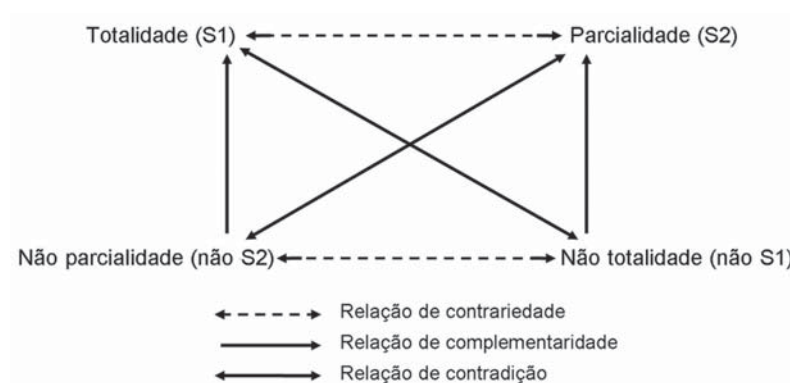


Figura 9.12: Estrutura elementar da significação na parábola dos cegos e o elefante.

Entre os termos da oposição semântica fundamental /parcialidade/ e /totalidade/, temos uma *relação de contrariedade*. Pelo desdobramento de seus contrários - /não totalidade/ e /não parcialidade/, temos a outra base do quadrado, que nos permite estabelecer as *relações de contraditoriedade*.

Na relação de contraditoriedade, /não totalidade/ expressa a ausência de /totalidade/, isto é, a ausência de traços semânticos específicos que determinam o sentido de /totalidade/, que é diferente de /parcialidade/. Do mesmo modo, o termo /não parcialidade/ significa a ausência de traços semânticos que expressem o sentido de /parcialidade/, que também é diferente de /totalidade/.

Os termos /não parcialidade/ e /não totalidade/ são os contraditórios e, por sua vez, estabelecem com /parcialidade/ e /totalidade/ uma relação de *complementaridade*. Assim, /não parcialidade/ implica /totalidade/ e /não totalidade/ implica /parcialidade/.

Em suma, a oposição semântica de base determina os termos fundamentais sobre os quais se construirá a significação de um texto, e o *quadrado semiótico* é a representação gráfica das relações que se estabelecem entre esses termos. Agora que você já aprendeu como funciona o *quadrado semiótico*, vamos à Atividade 2.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

3. Explique o que é o quadrado semiótico e a sua função na análise de um texto.

4. Com base na perspectiva teórica da semiótica discursiva, marque como verdadeiras (V) ou falsas (F) as três afirmações a seguir. Em cada caso, justifique a sua resposta.

A - () É chamada de relação de contrariedade a relação que se estabelece entre dois termos opostos, como /vida/ e /morte/, por exemplo.

B - () Por relação de contraditoriedade compreende-se a relação que existe entre dois termos opostos, como, por exemplo, /masculinidade/ e /feminilidade/.

C - () Os termos /não parcialidade/ e /não totalidade/ podem ser considerados complementares, em um quadrado semiótico que traz a oposição entre /parcialidade/ e /totalidade/ em sua base.

RESPOSTA COMENTADA

3. Como vimos nesta aula, o quadrado semiótico é usado para representar graficamente a oposição semântica fundamental de um texto, bem como as relações de contrariedade, contraditoriedade e complementaridade que ocorrem entre os termos que a representam. Na análise de um texto sob a perspectiva teórica da semiótica discursiva, o quadrado semiótico sintetiza a análise do nível fundamental de um texto, que dá sustentação ao seu processo de significação.

4. A - (V) A relação de contrariedade ocorre entre dois termos opostos de uma categoria semântica. Os termos /vida/ e /morte/ são contrários, porque um depende do outro para ganhar sentido.

B - (F) A relação de contraditoriedade ocorre entre dois termos que são contraditórios entre si, o que quer dizer que eles se definem pela presença e ausência de um dado traço. O termo /masculinidade/ é contraditório a /não masculinidade/.

C - (V) É possível afirmar que os termos /não parcialidade/ e /não totalidade/ são complementares ao par opositivo /parcialidade/ versus /totalidade/, uma vez que /não parcialidade/ implica /totalidade/ e /não totalidade/ implica /parcialidade/.

Como vimos, o quadrado semiótico serve para representar a oposição semântica fundamental, que estabelecemos ao analisar o nível fundamental de um texto. O que quer dizer que determinar o par de termos opostos que fundam o processo de significação de um texto já é dar um passo em uma análise semiótica. Um primeiro passo... que será seguido de vários outros, relacionados aos diferentes níveis do texto, em seus aspectos semânticos e sintáticos.

Para fecharmos a nossa aula de hoje, vamos dar mais um passo em nosso estudo sobre a semiótica discursiva, apresentando bem resumidamente os patamares do percurso gerativo de sentido.



Figura 9.13: O percurso gerativo do sentido passo a passo.

Fonte: <http://openclipart.org/detail/154855/green-steps-by-netalloy>

O PERCURSO GERATIVO DE SENTIDOS: UMA SUCESSÃO DE PASSOS

Como vimos, a semiótica discursiva utiliza o percurso gerativo de sentido para analisar um texto em seus diferentes níveis, considerando assim as particularidades de cada um desses níveis, de cada uma das camadas do texto. Como o texto é composto por três níveis – fundamental, narrativo e discursivo –, também o percurso gerativo de sentido é composto por três patamares: o nível profundo, o nível narrativo e o nível discursivo.

Uma outra questão que apenas mencionamos lá no início da aula de hoje é que cada um desses níveis pode ser considerado quanto aos seus componentes sintáticos e semânticos. Assim, podemos falar em uma semântica fundamental e em uma sintaxe fundamental na constituição do nível fundamental de um texto. Do mesmo modo, temos, no nível narrativo, a sintaxe e a semântica narrativas e, no nível discursivo, igualmente a semântica e a sintaxe discursiva.

Podemos representar os três patamares do percurso gerativo de sentido da seguinte forma:

Quadro 9.1: Os patamares do percurso gerativo de sentido

Níveis/componentes	Componente semântico	Componente sintático
Nível fundamental	Semântica fundamental	Sintaxe fundamental
Nível narrativo	Semântica narrativa	Sintaxe narrativa
Nível discursivo	Semântica discursiva	Sintaxe discursiva

Fonte: Quadro simplificado, elaborado a partir do esquema do percurso gerativo de sentido apresentado em Fiorin (2011, p. 20).

No nível mais profundo, ao lado da sintaxe fundamental, instância na qual se institui a oposição fundamental que estudamos nesta aula, está a semântica fundamental. Segundo Fiorin (2005, p. 24), “a semântica e a sintaxe do nível fundamental representam a instância inicial do percurso gerativo e procuram explicar os níveis mais abstratos da produção, do funcionamento e da interpretação do discurso”.

No nível narrativo, temos a organização da sintaxe narrativa do texto a partir do ponto de vista de um sujeito. No poema “Eros e Psique”, que lemos no início desta aula, temos um bom exemplo de ao menos

duas narrativas que se organizam hierarquicamente: a da princesa, que sairá do estado inicial de sono profundo para um estado desperto; e a do Infante, que sai do estado inicial de busca para o estado final de encontro com o objeto de sua busca (a princesa ou a si mesmo?). Já a semântica narrativa irá se ocupar do estudo do significado que um determinado objeto tem para um dado sujeito no interior da narrativa.

No nível das estruturas discursivas, temos a transformação da organização narrativa do texto em discurso. A concretização do sentido do texto, no discurso, é possibilitada por meio de procedimentos distintos, que revestem determinada organização narrativa. No estudo do nível discursivo, vamos ouvir falar em procedimentos de actoralização, temporalização e espacialização, que pertencem ao componente sintático do discurso; e em procedimentos de tematização e de figurativização, que pertencem ao componente semântico do discurso.

Mas tudo isso vamos estudar detalhadamente em nossas próximas quatro aulas, que também serão dedicadas à semiótica discursiva. Por hora, só queremos mostrar que a metodologia de análise proposta pela semiótica discursiva torna possível delinear a maneira como o sentido foi construído no texto. Não se trata de uma tentativa de chegar à intenção do produtor do texto, mas de uma análise dos elementos que constituem a materialidade do discurso para garantir uma leitura possível.

Na hora das análises, tanto podemos partir da descrição dos elementos perceptíveis na superfície do texto para chegar ao nível fundamental, quanto podemos fazer o caminho inverso, começando por estabelecer a oposição fundamental de um texto, como fizemos nos exemplos que trouxemos nesta aula. O importante é que o analista esteja atento ao modo como o texto diz aquilo que diz (BARROS, 2001).

ATIVIDADES FINAIS

Atendem aos Objetivos 1 e 2

1. Comente sobre o papel da oposição semântica fundamental em uma análise semiótica discursiva.

2. Após a leitura da primeira estrofe da música “Sobradinho”, composta por Sá & Guarabyra, determine a oposição semântica fundamental que poderia explicar o processo de significação desse texto.

O homem chega e já desfaz a natureza

Tira a gente põe represa, diz que tudo vai mudar

O São Francisco lá prá cima da Bahia

Diz que dia menos dia vai subir bem devagar [...]

O sertão vai virar mar [...].



Você pode assistir a um vídeo da música “Sobradinho” no YouTube, no link:
<http://www.youtube.com/watch?v=8ERBwtuaYmY>

Sobradinho

“Sobradinho” é uma crítica à intervenção ambiental causada pela criação do lago do Sobradinho, um lago artificial construído na década de 1970, na Bahia, pelo represamento do rio São Francisco. O lago foi construído para aumentar o aproveitamento do rio pela Usina Hidroelétrica de Sobradinho. Com a sua construção, algumas cidades foram submersas, e cerca de 70 mil pessoas foram transferidas para assentamentos. Os nomes de algumas das localidades submersas nas águas do lago são mencionados durante a música, tais como Remanso, Casa Nova e Pilão Arcado. Nesse vídeo, a música é interpretada por Sá, Rodrix e Guarabyra.



Figura 9.14: Barragem de Sobradinho, na Bahia.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Barragem_de_Sobradinho-BA.jpg

RESPOSTA COMENTADA

1. Estabelecer uma oposição semântica fundamental significa indicar, no nível mais profundo do percurso gerativo de sentido, os termos contrários que constituirão a base da significação do texto. Ao determinar a oposição semântica fundamental de um texto, estabelecemos aquele que será o ponto inicial de geração do discurso, a ser analisado por meio das demais etapas do percurso gerativo de sentido.
2. A oposição semântica fundamental de um texto baseia-se, necessariamente, em uma oposição entre dois termos, em que o sentido de um dos termos depende da pressuposição do seu contrário. No fragmento textual da música “Sobradinho”, vemos uma oposição entre as intervenções humanas e o curso da natureza. Podemos propor, assim, a oposição semântica fundamental /cultura/ versus /natureza/, em que o termo /cultura/, significado como o conjunto das ações humanas, ganha o seu sentido pela pressuposição de seu contrário /natureza/ e vice-versa. O par de opostos /cultura/ e /natureza/ pode explicar a relação entre a cultura humana e o ambiente natural que, na letra da música, são significados como opostos.

CONCLUSÃO

Muitas correntes teóricas têm se dedicado ao estudo dos textos e à análise dos discursos. O mérito da proposta da semiótica discursiva está na tentativa de elaborar um método de análise aplicável a todos os textos, que parte da observação das relações entre o plano da expressão e o plano do conteúdo da linguagem, para explicitar o modo como o sentido foi construído. Esta teoria, preocupada em iluminar os opacos caminhos que conduzem à interpretação de textos, constrói uma metodologia abrangente e sólida, que poderá ser aplicada aos mais diferentes textos – verbais, não verbais e sincréticos – e, por isso mesmo, poderá propiciar novas formas de leitura, outras possibilidades de percepção do objeto analisado.

RESUMO

Nesta aula, apresentamos os fundamentos da teoria semiótica para a análise dos textos. Começamos apresentando a adesão da semiótica discursiva à perspectiva de Hjelmslev em relação ao estudo do signo linguístico para evidenciar a sua proposta de analisar o texto considerando o plano de expressão e o plano do conteúdo. Afirmamos que a semiótica discursiva constitui uma teoria geral da significação cuja metodologia de análise procura desvendar a maneira como expressão e conteúdo organizam-se para produzir sentido. Em seguida, apresentamos o quadrado semiótico, que é a representação gráfica da estrutura elementar da significação, e os fundamentos básicos da análise semiótica para a construção do *percurso gerativo de sentido*.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Em nossa próxima aula, daremos continuidade aos estudos sobre a semiótica discursiva, estudando em mais detalhes o nível fundamental do percurso gerativo de sentidos.

Nas trilhas do sentido: avançando pelo nível funda- mental do percurso gerativo

Luiza Helena Oliveira da Silva

Mercedes Marcilese

Silmara Dela Silva

AULA 10

Meta da aula

Apresentar as operações de produção de sentido compreendidas pelo nível fundamental do percurso gerativo.

objetivos

Esperamos que, ao final desta aula, você seja capaz de:

1. identificar as operações de produção de sentido relativas ao nível fundamental do percurso gerativo, proposto pela semiótica discursiva;
2. distinguir os componentes semântico e sintático do nível fundamental e refletir sobre a construção do sentido em textos de diferentes gêneros.

Pré-requisito

Para você aproveitar mais esta aula, recomendamos a leitura prévia do capítulo "Percurso gerativo de sentido", do livro *Elementos de análise do discurso*, de José Luiz Fiorin (2008, p. 17-53).

INTRODUÇÃO

Nas aulas anteriores, começamos nossa caminhada pelas estradas da semiótica discursiva e fizemos uma primeira aproximação do que a teoria designa como *percurso gerativo de sentido*. Agora, prosseguiremos nossa viagem, visitando o patamar mais profundo e abstrato desse percurso: o nível fundamental. A noção de *percurso* traz consigo a ideia de movimento, de deslocamento, de trajetória. Já que nós mesmos estamos aqui percorrendo os sendeiros do sentido, vamos iniciar nossas reflexões com dois textos que tematizam – de maneiras diferentes – uma sincronizada e coletiva caminhada. Primeiro, um texto visual...



Figura 10.1: A procissão do circo.

Fonte: <http://commons.wikimedia.org/wiki/File:CircusProcessionElephants1888.jpg>

Nosso texto é uma ilustração de 1888 e faz parte de um livro chamado *A procissão do circo. Um desfile lírico de coloridos personagens circenses*. A imagem mostra só um pedacinho do desfile; na versão completa, encontramos elefantes fantasiados (você já reparou que o elefante é o mascote oficial da Linguística III, não é mesmo?), girafas, cavalos, macacos, camelos, cachorros, palhaços, acrobatas e as mais variadas figuras, percorrendo as ruas da cidade... Tem até uma ema na tal procissão! Uma festa e tanto, cheia de cor, música e alegria.



O livro *A procissão do circo...* foi escrito em inglês. Todavia, mesmo não entendendo muito essa língua, você pode apreciar as ilustrações completas (e ler o livro, se for possível) entrando no site da Biblioteca do Congresso dos Estados Unidos: <http://www.read.gov/books/circus.html>.

A imagem que trouxemos aqui para você lembra bastante os cartazes utilizados na divulgação dos espetáculos circenses daquela época e, ao mesmo tempo, chama a atenção pelo título: “A procissão do circo”. A palavra *procissão* usualmente está associada à esfera religiosa, embora nem sempre as festividades nas quais são realizadas estejam todas relacionadas ao sagrado. Lembremos, por exemplo, das festas juninas ou das festas dos santos populares que são celebradas não só no Brasil, mas em vários outros países. Como você sabe, nessas celebrações, encontramos uma mistura de práticas religiosas (procissões, missas, oração coletiva etc.) e tradições populares (quadrilhas e arraiais, comidas típicas etc.).

O segundo texto que vamos considerar parece estar mais diretamente relacionado à dimensão religiosa do termo *procissão*. Trata-se de um pequeno trecho de uma composição de Gilberto Gil, chamada (olha a coincidência!) “Procissão”. Como você poderá conferir, a procissão que encontramos na letra dessa música é tematizada em um tom bem menos esfuziante que na imagem dos nossos amigos circenses. Vejamos então:

Procissão

(Gilberto Gil)

Olha lá vai passando a procissão

Se arrastando que nem cobra pelo chão

As pessoas que nela vão acreditam nas coisas lá do céu [...]

Eles vivem penando aqui na Terra

Esperando o que Jesus prometeu [...].



Como o texto “Procissão” é uma canção, é fundamental que você possa também ouvir a música para que possa observar os sentidos que são produzidos na relação entre letra e melodia. Mancini (2005) afirma que uma leitura que despreze a melodia é sempre parcial e não dá conta da totalidade dos sentidos do texto. Aqui, contudo, tendo em vista os nossos propósitos mais imediatos, deixaremos de lado a melodia. Esta tem um ritmo acelerado, que aponta para um movimento diferente daquele sinalizado pela letra (os fiéis que se arrastam como “cobra pelo chão”). Convidamos você a assistir ao vídeo no YouTube e refletir sobre os sentidos entre letra e melodia: http://www.youtube.com/watch?v=seoshALOfmM&playnext=1&list=PLCCBDAF4ACB895415&feature=results_video

Embora o “tema” da música aparentemente seja o mesmo, em comparação ao cartaz que apresentamos inicialmente, vemos que nesse texto a “procissão” ganha sentidos diferentes que vão ainda além do religioso. Como é que esses sentidos são construídos? É possível reconstruir os caminhos da significação? Para tentar responder a essas e outras questões que irão aparecendo ao longo da nossa caminhada, vamos trilhar os sentidos do texto para compreender melhor como a teoria semiótica discursiva analisa a significação no nível fundamental, o mais abstrato do percurso gerativo.



Figura 10.2: As formigas criam trilhas, utilizando sinais químicos que são interpretados pelos membros da colônia. De forma semelhante, será que é possível seguir o “rastro” do sentido nos textos?

Fontes: <http://openclipart.org/detail/26950/architetto----fromichina-by-anonymous>; <http://openclipart.org/detail/66/ant-by-andy>

SEGUINDO A DIREÇÃO DO PERCURSO GERATIVO: A SIGNIFICAÇÃO NO NÍVEL FUNDAMENTAL

Na composição de Gilberto Gil, já no título temos sinalizada a principal temática do texto: a fé que mobiliza os crentes em procissão. Lembre-se de que é importante escutar a versão completa da música para acompanhar melhor a análise que faremos a seguir.

Nos versos do compositor baiano, o movimento organizado de pessoas, cruzando as ruas da cidade em longa fila, vai ser comparado ao de uma cobra, que se arrasta pelo chão. Essa metáfora retoma o desenho sinuoso do trajeto e o ritmo com que os crentes movem-se no cortejo, mas também denuncia uma certa passividade dos participantes da procissão a ser condenada, como veremos mais adiante.

A horizontalidade sugerida pelo desenho que vai sendo traçado pela procissão ao percorrer o espaço físico se contrapõe à verticalidade

sugerida pela referência ao plano celestial. Ao céu se destinam as orações e as esperanças, porque é do céu que partem as promessas de uma outra realidade, como vemos no verso: “Esperando o que Jesus prometeu [...]”. Na terra, encontram-se as agruras enfrentadas pelos que “vivem penando”, indicando sofrimento que, pela lógica do discurso religioso, só será finalizado com a morte, como é sugerido num outro trecho da música. A procissão serve, assim, para confirmar a fé na promessa de dias melhores, mas alcançados apenas após o final do trajeto, como bênção àquele que se manteve fiel como crente. Assim, só na morte, que lhe garante alcançar o plano celestial, o fiel encontraria refrigério para os seus sofrimentos.

Se olharmos para a letra da música na íntegra, veremos que, além da promessa feita por Jesus que acena para a vida no plano divino, o texto faz referência a outro tipo de promessas, relacionadas ao plano mundano e que lembram, por exemplo, as promessas dos candidatos a cargos políticos em época eleitoral. Encontramos ainda a denúncia de que se trata de promessas sem fundamento, mentirosas, porque – no fim das contas – nada muda no sertão. Ao longo do texto, o enunciador denuncia a mentira daqueles que não contribuem para mudar a realidade, recusa a resignação daqueles que esperam livramento apenas na morte e aponta para a necessidade de ruptura com esse estado de coisas.

Sem romper com o discurso religioso, uma vez que, mais ao final do texto, irá afirmar também estar “ao lado de Jesus”, o enunciador fala que Jesus se esqueceu em suas pregações de evidenciar aos fiéis que ainda na Terra é necessário empreender mudanças diante do quadro de miséria e abandono. O texto preconiza, assim, que não se pode esperar por aqueles que vivem de falsas promessas, nem negar a possibilidade de encontrar soluções para a vida na Terra. A pobreza e a miséria, para o enunciador, são, portanto, fatos que devem ser enfrentados e não eventos naturais com os quais os sujeitos devem se conformar. Os versos não rejeitam a religiosidade, mas apontam que a crença em Jesus não elimina a necessidade do enfrentamento da realidade.

Pondo-se inicialmente de fora do cortejo, como aquele que acompanha com o olhar e julga – na primeira estrofe: “Olha lá vai passando a procissão” –, o enunciador defende a mudança, rejeitando a passividade do povo do sertão (“se arrastando que nem cobra pelo chão”) e a continuidade de seu estado de penúria. Tal mudança não virá por obra

celestial ou por parte dos que prometem falsamente, mas do próprio povo que se organizaria na busca de soluções. Do afastamento inicial, o enunciador (que apenas olha e comenta o que acontece “lá”) se encaminha para a cumplicidade para com os seus ao final, identificando-se como semelhante aos que participam do cortejo. Desse modo, sem rejeitar a religiosidade, reformula sua orientação, negando a miséria como algo natural e aceitável.

A imagem a seguir retrata o sertão nordestino, área atingida por longos períodos de estiagem. A ausência de chuvas por tempo prolongado faz com que muitos moradores migrem dessas áreas, forçados a abandonar suas pequenas propriedades por causa da fome. É dessa triste realidade que fala a composição de Gilberto Gil, que dialoga com muitas outras músicas e obras literárias que abordam a pobreza e o descaso com os retirantes nordestinos. Alguns exemplos são a música “Asa branca”, composição de Luiz Gonzaga, o livro *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, e o poema “Morte e vida severina”, de João Cabral de Melo Neto.



Maria Hsu

Figura 10.3: No sertão nordestino, o fenômeno da estiagem é a principal causa de migração.

Fonte: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sert%C3%A3o_nordestino.jpg.

Chegado a esse ponto, você deve estar se perguntando: o que a semiótica nos diz disso tudo? Lembremos que, como vimos na aula passada, pensar no nível fundamental em semiótica é pensar as oposições mais genéricas e abrangentes capazes de organizar o sentido em seu

nível mais elementar e mais abstrato. De acordo com essa perspectiva, o sentido nasce de uma primeira oposição, concebida como a relação geradora de sentido, que se complexificará nos patamares ou níveis posteriores.

Levando em consideração a análise que fizemos até aqui, podemos dizer que o texto de Gilberto Gil estrutura-se semanticamente a partir de uma oposição entre *continuidade e ruptura*. A continuidade relaciona-se à perpetuação de um estado de coisas no sertão, sendo a religião um elemento que favoreceria a submissão e a passividade diante do sofrimento. Já a ruptura aponta para uma reconfiguração da realidade mediante a mobilização do povo sertanejo, que deixaria de esperar a redenção apenas na morte. Nesse caso, a religiosidade, entendida sob novos moldes, não nega o engajamento e, de certo modo, o fortalece. A continuidade, portanto, é apresentada como negativa, porque representa a perpetuação da miséria, enquanto a ruptura é vista como positiva, porque sinaliza para a possibilidade de enfrentamento e superação da sofrida realidade. Teríamos, assim, a seguinte configuração:

Tabela 10.1: oposição entre continuidade e ruptura

Continuidade	Ruptura
Passividade, espera	Mobilização, engajamento
Fé direcionada apenas para a vida após a morte	Fé que preconiza mudanças na vida na Terra
Jesus lá no céu	Jesus aliado cá na Terra
Exploração pelos que se arvoram a ser Deus	Recusa à exploração
Penar na Terra, submeter-se ao “destino”	Enfrentar os problemas, deixando de considerar o sofrimento como natural

De acordo com a leitura que apresentamos, os termos *continuidade e ruptura* constituiriam-se como a oposição semântica capaz de organizar os sentidos do texto em seu nível mais abstrato e elementar, denominado pela semiótica como nível fundamental ou profundo.

Vamos verificar se essa ideia de oposição fundamental que gera os sentidos de base do texto ficou clara para você, fazendo a Atividade 1.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 1

1. Seguindo o rastro das oposições básicas no nível fundamental

A seguir, transcrevemos um poema bem conhecido de Alphonsus de Guimarães. Leia o texto e aponte a oposição semântica capaz de organizar os seus sentidos em nível profundo. Redija, então, uma pequena análise, justificando a sua interpretação.

Quando Ismália enlouqueceu,
Pôs-se na torre a sonhar...
Viu uma lua no céu,
Viu outra lua no mar.

No sonho em que se perdeu,
Banhrou-se toda em luar...
Queria subir ao céu,
Queria descer ao mar...

E, no desvario seu,
Na torre pôs-se a cantar...
Estava perto do céu,
Estava longe do mar...

E como um anjo pendeu
As asas para voar...
Queria a lua do céu,
Queria a lua do mar...

As asas que Deus lhe deu
Ruflaram de par em par...
Sua alma subiu ao céu,
Seu corpo desceu ao mar...

Alphonsus de Guimarães, *Poemas*.

Fonte: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000013.pdf>.

RESPOSTA COMENTADA

No poema, temos a personagem Ismália que, enlouquecida, passa a desejar simultaneamente estar em contato com o céu e o mar. Viva, não tem como realizar esse desejo de dupla comunhão com os dois lugares. Só na morte isso se torna possível, e então Ismália alcança seu destino: ao se atirar da torre, seu corpo desce ao mar, ao mesmo tempo que sua alma sobe ao céu, finalizando o poema com o que seria a solução para os sonhos de Ismália. Podemos identificar como oposição semântica fundamental a vida e a morte. Como a morte possibilita o encontro com seus desejos, a morte é aqui positiva, enquanto a vida angustiada diante de sonhos irrealizáveis se torna negativa. Podemos ainda pensar a oposição entre o plano terrestre (representado pelo mar) e o plano celestial, denunciando um sujeito dividido entre permanecer em contato com a realidade (mar) ou transcendê-la (céu).

Na aula anterior, vimos que, tal como se dá nos outros níveis do percurso, o nível profundo ou fundamental se estrutura em uma sintaxe e uma semântica. Para entender melhor esses conceitos, daremos continuidade à nossa análise do texto “Procissão”, levando em conta agora ambos os componentes: sintático e semântico.

TRANSITANDO PELO NÍVEL FUNDAMENTAL: A SINTAXE E A SEMÂNTICA

No percurso gerativo do sentido, a semântica do nível fundamental diz respeito às categorias que estão na base da construção de um texto. No texto que começamos a analisar nesta aula – a música “Procissão” –, vimos que a categoria fundamental seria /continuidade/ *versus* /ruptura/. Uma categoria semântica fundamenta-se numa oposição. Ou seja, é preciso que os termos guardem entre si algum tipo de relação, um traço comum sobre o qual se estabelece a diferença entre eles. Assim, podemos identificar num texto a oposição /vida/ *versus* /morte/, mas não /alegria/ *versus* /feminilidade/ ou /amor/ *versus* /sofrimento/. Ao considerar esse tipo de relação, Fiorin (2008) traz uma reflexão interessante sobre a inconsistência do discurso político que contrapõe /democracia/ a /comunismo/:

[...] comete-se uma violência semântica, uma vez que o primeiro termo concerne a regime político e o segundo, a sistema econômico, não tendo, pois, nada em comum. O contrário de democracia é ditadura; o oposto de comunismo é capitalismo (FIORIN, 2008, p. 22).

Sobre essa relação de negação, Greimas e Fontanille (1993, p. 38) salientam que: “a negação é a primeira operação pela qual o sujeito funda-se como operador e funda o mundo como cognoscível” e, desse modo, “para conhecer, é necessário primeiramente negar”. O nível fundamental assenta-se, portanto, numa oposição elementar, que organiza os sentidos do texto numa ordem primeira, um primeiro gesto a imprimir uma descontinuidade.

Para exemplificar melhor essa relação, pensemos no texto bíblico do Gênesis. Ao principiar a criação do mundo, Deus cria inicialmente a luz. Como é possível compreender a existência da luz senão pela sua ausência? Conceber a luz é conceber também aquilo que não é, ou seja, as trevas. “Então Deus disse: 'Haja luz'; e houve luz. Deus viu que a luz era boa, e Deus separou a luz das trevas. Deus chamou à luz Dia, e às trevas chamou Noite.” Valendo-nos das oposições semânticas desse versículo bíblico, encontramos *luz e trevas, dia e noite, bem e mal* que, como termos opostos de uma categoria semântica, mantêm entre si uma relação de contrariedade, estando em relação de pressuposição recíproca (FIORIN, 2008), isto é, um necessariamente pressupõe o outro.



Figura 10.4: *Luz e escuridão* são termos opostos de uma categoria semântica.

Fonte: <http://www.sxc.hu/photo/1134025>

Até aqui, consideramos apenas a semântica do nível fundamental, mas sabemos que existe um outro componente que também precisa ser levado em consideração: a sintaxe. A sintaxe, como explica Fiorin, “é de ordem relacional, ou seja, é um conjunto de regras que rege o encaideamento de formas de conteúdo na sucessão do discurso” (FIORIN, 2008, p. 21). De acordo com a explicação do semiótico, esse esquema relacional a que corresponde a sintaxe pode receber diversos investimentos semânticos. Tatit (2002, p. 190), por sua vez, afirma que:

A semiótica jamais deixou de acolher a dimensão semântica dos textos como parte essencial de seu objeto de estudo; entretanto, seu maior desafio sempre foi de extrair o valor sintático desses elementos.


Do ponto de vista da sintaxe fundamental – que é do que nos ocuparemos mais na aula de hoje –, são previstas duas operações: a negação e a asserção. Assim, no desenvolvimento de um texto qualquer, uma categoria /a/ *versus* /b/ pode estruturar as seguintes relações:

- a) afirmação de a; negação de a; afirmação de b;
- b) afirmação de b; negação de b; afirmação de a.

Voltando ao nosso exemplo da música “Procissão”, o texto se inicia com a afirmação da continuidade: os fiéis em procissão remetem à perpetuação de uma tradição religiosa, mas, também, ao sentimento de impotência diante das agruras cotidianas, o que os leva à passividade.

Nesse sentido, esperam de Deus apenas o alívio prometido para a vida no plano celestial, mantendo-se resignados em relação aos sofrimentos que os levam a penar na Terra. Vimos que, ao questionar esse estado de coisas, o enunciador nega a continuidade, a sua perpetuação, apontando para a urgência de ruptura capaz de gerar uma nova ordem social. Ao afirmar a ruptura, o texto não nega a tradição religiosa que inicialmente parece contribuir para a manutenção da realidade, mas lhe dá outros contornos, ressignificando a fé: esta não mais contribuiria como elemento de imobilização dos crentes, mas os capacitaria para a transformação de suas realidades. Assim, diante da oposição fundamental /continuidade/ *versus* /ruptura/, temos no texto as seguintes relações configuradas:

Tabela 10.2: Oposição fundamental /continuidade/ *versus* /ruptura/

Afirmação da continuidade >> Negação da continuidade >> Afirmação da ruptura	
<ul style="list-style-type: none"> • Fé como elemento de alienação • Deus lá no alto; o povo cá na terra • Perpetuação da pobreza • Exploração 	 <ul style="list-style-type: none"> • Fé aliada à ação • Deus cá na terra, junto ao povo • Enfrentamento da pobreza • Fim da exploração

Num texto que preconizasse a ordem e a continuidade em detrimento à mudança e à transformação, teríamos um esquema inverso:

Afirmação da ruptura >> Negação da ruptura >> Afirmação da continuidade

Um exemplo desse raciocínio pode ser encontrado num enunciado que dissesse algo como: “Em time que está ganhando não se mexe.” Em outras palavras, diante da ameaça de mudança (= afirmação da ruptura), há um dizer que apela para a continuidade (deixar tudo como está porque é mais seguro).

Retomando então: a *semântica* do nível fundamental diz respeito às categorias semânticas que estão na base da construção de um texto, sendo que essas categorias se fundamentam sempre numa oposição. A *sintaxe* do nível fundamental, por sua vez, envolve duas operações: negação e asserção, a partir das quais as possíveis relações são estruturadas.

Vamos falar agora sobre algumas outras características do componente semântico. Ainda correspondendo às operações do componente semântico do nível fundamental, cada um dos elementos dessa categoria de base recebe uma qualificação semântica – /euforia/ *versus* /disforia/ –, que remetem aos valores considerados respectivamente atraentes ou repulsivos, positivos ou negativos. Essa qualificação recebe o nome na semiótica de **AXIOLOGIZAÇÃO**.

No texto de “Procissão”, a continuidade é disfórica (isto é, a opção negativa), enquanto a ruptura é eufórica (positiva, atraente). Num outro texto de cunho político, por exemplo, essa relação poderia ser invertida: a mudança poderia ser vista como ameaçadora da paz e da ordem e, portanto, disfórica, enquanto a continuidade seria eufórica. Desse modo, é muito importante compreender que “euforia e disforia não são, assim, valores determinados pelo sistema axiológico do leitor, mas inscritos no texto” (FIORIN, 2008, p. 23). Em outras palavras, o que é definido como positivo ou negativo (eufórico ou disfórico) não depende da nossa opinião pessoal como leitores, mas das relações semânticas construídas no texto. Para que o conceito de axiologização fique mais claro, vamos considerar um exemplo.

Vamos considerar um trecho do capítulo XXIV do romance *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis.

Talvez espante ao leitor a franqueza com que lhe exponho e realço a minha mediocridade; advirta que a franqueza é a primeira virtude de um defunto. Na vida, o olhar da opinião, o contraste dos interesses, a luta das cobiças obrigam a gente a calar os trapos velhos, a disfarçar os rasgões e os remendos, a não estender ao mundo as revelações que faz à consciência; e o melhor da obrigação é quando, a força de embaçar os outros, embaça-se um homem a si mesmo, porque em tal caso poupa-se o vexame, que é uma sensação penosa e a hipocrisia, que é um vício hediondo. Mas, na morte, que diferença! que desabafo! que liberdade! Como a gente pode sacudir fora a capa, deitar ao fosso as lentejoulas, despregar-se, despintar-se, desafeitar-se, confessar lisamente o que foi e o que deixou de ser! Porque, em suma, já não há vizinhos, nem amigos, nem inimigos, nem conhecidos, nem estranhos; não há plateia. O olhar da opinião, esse olhar agudo e judicial, perde a virtude, logo que pisamos o território da morte; não digo que ele se não estenda para cá, e nos não examine e julgue; mas a nós é que não se nos dá do exame nem do julgamento. Senhores vivos, não há nada tão incomensurável como o desdém dos finados.

AXIOLOGIZAÇÃO

Esse termo deriva da palavra “axiologia” (palavra de origem grega que pode ser traduzida aproximadamente como “estudo ou tratado do valor”). A axiologia é um ramo da Filosofia que se ocupa do estudo dos valores, mas esse termo também pode ser utilizado para fazer referência ao padrão de valores dominante numa dada sociedade.

No romance de Machado de Assis, o narrador apresenta-se como um “defunto autor”, pondo-se a discorrer sobre sua vida a partir do instante de sua morte. Liberto das coerções sociais relativas ao “mundo dos vivos”, esse escritor que fala do além do túmulo declara ter liberdade para dizer o que quer, o que vai conferir à morte um valor positivo. Desse modo, contrapondo /vida/ *versus* /morte/, a vida aparece como disfórica, porque marcada pela hipocrisia e falsidade que levam um homem a “embaçar a si mesmo”, isto é, no esforço de mentir e subtrair a verdadeira identidade para agradar ou proteger-se de possíveis críticas, o sujeito pode acabar por perder-se e confundir-se. Já na morte, apresentada euforicamente, o sujeito teria plena liberdade para assumir sua verdadeira identidade, uma vez que “a franqueza é a primeira virtude de um defunto”. Vemos aqui claramente que a valorização positiva ou negativa não é derivada de um sistema de valores preestabelecido e socialmente compartilhado ou remetendo a uma possível perspectiva do leitor, mas a uma posição assumida pelo texto. Não se trata de um juízo exterior ao texto, mas nele inserido. A semiótica se assenta no princípio da *imanência*, isto é, o que interessa são as relações de sentido construídas no interior do texto.

Para concluir nossa reflexão sobre a construção de sistemas axiológicos no texto, vamos considerar alguns trechos do livro de ensaios *A alma do homem sob o socialismo*, de Oscar Wilde, publicado inicialmente em 1891.

Pode-se até admitir que os pobres tenham virtudes, mas elas devem ser lamentadas. Muitas vezes ouvimos que os pobres são gratos à caridade. Alguns o são, sem dúvida, mas os melhores entre eles jamais o serão. São ingratos, descontentes, desobedientes e rebeldes – e têm razão. Consideram que a caridade é uma forma inadequada e ridícula de restituição parcial, uma esmola sentimental, geralmente acompanhada de uma tentativa impertinente, por parte do doador, de tiranizar a vida de quem a recebe. Por que deveriam sentir gratidão pelas migalhas que caem da mesa dos ricos? Eles deveriam estar sentados nela e agora começam a percebê-lo. Quanto ao descontentamento, qualquer homem que não se sentisse descontente com o péssimo ambiente e o baixo nível de vida que lhe são reservados seria realmente muito estúpido.

Qualquer pessoa que tenha lido a história da humanidade aprendeu que a desobediência é a virtude original do homem.

O progresso é uma consequência da desobediência e da rebelião. Muitas vezes elogiamos os pobres por serem econômicos. Mas recomendar aos pobres que poupem é algo grotesco e insultante. Seria como aconselhar um homem que está morrendo de fome a comer menos; um trabalhador urbano ou rural que poupasse seria totalmente imoral. Nenhum homem deveria estar sempre pronto a mostrar que consegue viver como um animal mal alimentado. Deveria recusar-se a viver assim, roubar ou fazer greve – o que para muitos é uma forma de roubo.

Oscar Fingal O'Flahertie Wills Wilde, mais conhecido como Oscar Wilde (Dublin, 1854 – Paris, 1900), foi um escritor, poeta e dramaturgo irlandês. Dentre suas obras mais famosas, temos o romance *O retrato de Dorian Grey* e o relato *O fantasma de Canterville*.



Figura 10.5: Oscar Wilde.

Fonte: http://en.wikipedia.org/wiki/File:Oscar_Wilde_portrait.jpg

Nessa espécie de manifesto, Oscar Wilde defende o lugar da desobediência na história da humanidade: sem a desobediência, não haveria progresso, porque este pressupõe, segundo o raciocínio que desenvolve, mudança, transformação, descontinuidade. Estamos diante da atualização de um contradiscurso: haveria um discurso segundo o qual a obediência é vista como uma virtude, principalmente para os pobres, que seriam gratos, econômicos, corteses. Wilde nega essa lógica, afirmando o contrário: a desobediência, ao lado da insatisfação, da agitação, do descontentamento e do protesto, seria saudável, principalmente para as classes economicamente desfavorecidas:

O que os padrões dizem sobre os agitadores é totalmente verdadeiro. Os agitadores são um bando de pessoas intrometidas que se infiltram num determinado segmento da comunidade totalmente satisfeito com a situação em que vive e semeiam o descontentamento nele. É por isso que os agitadores são necessários (WILDE ([1891], 2003)

No texto de Wilde, temos, portanto, a oposição /obediência/ *versus* /desobediência/, sendo que a desobediência, que sinaliza para a insubordinação, é o termo eufórico, e a obediência, que é sinônimo no texto de assujeitamento, é o termo disfórico.

ATIVIDADE



Atende ao Objetivo 2

2. A construção do sentido no texto

Considere o trecho da música “Minha alma (a paz que eu não quero)”, da banda O Rappa, apresentado a seguir e analise os seguintes aspectos:

- Qual é a oposição fundamental que organiza o sentido do texto?
- Nessa oposição, qual seria o termo eufórico e qual o disfórico?

A minha alma tá armada e apontada

Para a cara do sossego!

(Sêgo! Sêgo! Sêgo! Sêgo!)

Pois paz sem voz, paz sem voz

Não é paz, é medo!

(Medo! Medo! Medo! Medo!)

RESPOSTA COMENTADA

A oposição fundamental que organiza o texto pode ser definida a partir dos termos /paz/ *versus* /guerra/. Neste caso, o termo paz é disfórico e está vinculado a medo, repressão, falta de liberdade, conformismo e alienação frente à ordem estabelecida. Já guerra é o termo euforizado, associado a revolução, mudança e liberdade.

O enunciador nega a paz – nos termos definidos no texto – e afirma a guerra já desde o título (“A paz que eu não quero”). Nesse texto, podemos ver claramente que os valores atribuídos a cada um dos termos da oposição fundamental não são preestabelecidos ou convencionais (de acordo com o senso comum, paz seria o termo positivo e guerra, o negativo), mas construídos no interior do texto.

Como vimos, no nível fundamental, o sentido de um texto organiza-se a partir de uma oposição semântica de base, gerando termos contrários: /vida/ e /morte/; /natureza/ e /cultura/; /masculinidade/ e /feminilidade/; /divindade/ e /humanidade/ etc. Aplicando uma operação de negação a cada um dos contrários, obtemos dois termos contraditórios (/não vida/ e /não morte/; /não natureza/ e /não cultura/, /não divindade/ e /não humanidade/ etc.), que geram também relações de implicação. Assim, a /vida/ implica a /não morte/; a /divindade/ implica a /não humanidade/ etc. Vejamos um exemplo.

A seguir, reproduzimos uma pintura renascentista, *O batismo de Cristo*, do artista florentino Andrea del Verrocchio. Essa pintura contaria com a participação do ainda aprendiz Leonardo da Vinci, então aluno de Verrocchio, e a colaboração de Botticelli.



Figura 10.6: *O batismo de Cristo*, Andrea del Verrocchio (1474).

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Andrea_del_Verrocchio_002.jpg

Utilizamos esse texto visual para observar como se estruturam as relações entre divindade e humanidade, considerando a possibilidade de que ambas possam coexistir na mesma figura (na aula que detinaremos ao estudo do nível discursivo, discutiremos a noção de “figura”).

O anjo representa, para a cultura cristã, uma entidade que compreende simultaneamente as categorias da /não humanidade/ e da /não divindade/, enquanto Jesus representa ao mesmo tempo a convergência entre os traços da /humanidade/ e da /divindade/. Nessa pintura, um dos anjos segura as vestes de Jesus, que se encontra ao centro, recebendo o batismo de João, à direita, que representa, nesse contexto, a /humanidade/. Na cena, a presença da /divindade/ confirmando o gesto do batismo se dá pela pomba ao centro, na parte superior da tela, onde se encontra também a figura das mãos de Deus.

O quadro representa, assim, um momento de plenitude, no qual convergem o humano e o divino, o plano material e o espiritual. Do ponto de vista do plano da expressão, revela ainda a tensão entre dois modos de pintar, o do mestre Verrocchio e o do discípulo, Leonardo.

Conta-se que, diante da constatação da superioridade do aprendiz Leonardo da Vinci por ocasião da produção da tela *O batismo de Cristo*, Andrea del Verrocchio (1435-1488) viu-se desestimulado a continuar pintando e, assim, teria abandonado o ofício. Da Vinci pintou o pequeno anjo no canto inferior esquerdo, que segura as roupas e tem sobre si os olhos do segundo anjo (pintado por Verrocchio). Esse foi o primeiro trabalho importante de Leonardo como aprendiz.

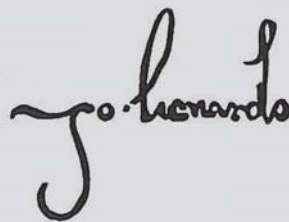


Figura 10.7: Assinatura de Leonardo da Vinci.

Fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Da_Vinci_autograph.png

Na aula anterior, estudamos o quadrado semiótico que, como vimos, é um esquema visual que apresenta a estrutura elementar de significação de um texto. Vimos ainda que três tipos de relações são estabelecidos entre os termos do quadrado: contrariedade, complementaridade e contradição. Conforme o *Dicionário de semiótica* de Greimas e Courtés (2008, p. 400), o quadrado consiste na “representação visual da articulação lógica de uma categoria semântica qualquer”. No nível fundamental, o quadrado semiótico representa visualmente as articulações de sentido mais abstratas sobre as quais se assentam os sentidos de um texto, tal como vimos percorrendo até aqui. Vejamos como ficaria um quadrado que articulasse as oposições entre /vida/ e /morte/.

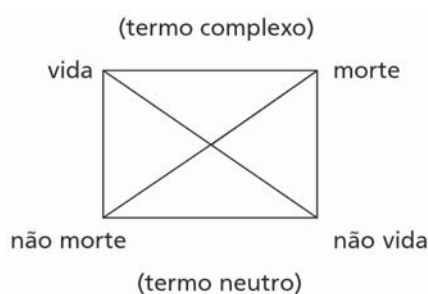


Figura 10.8: Quadrado semiótico vida x morte.

Nesse quadrado, /vida/ e /morte/ são os termos *contrários* enquanto /vida/ e /não vida/ e /morte/ e /não morte/ são os *contraditórios*. Pensando nas relações de implicação ou complementaridade, /vida/ implica /não morte/, enquanto /morte/ implica /não vida/. Conforme já vimos nos vários exemplos, a depender do texto que articule essas relações, um dos eixos será eufórico e o outro, disfórico, mas isso não está estabelecido de antemão.

Todo quadrado se organiza sob a mesma lógica. Nos vértices superiores encontram-se os termos que se opõem (S1 *versus* S2), denominados *contrários*. Nos vértices inferiores, encontram-se os termos *contraditórios*, guardando com os anteriores as relações de implicação (não S2 *versus* não S1):

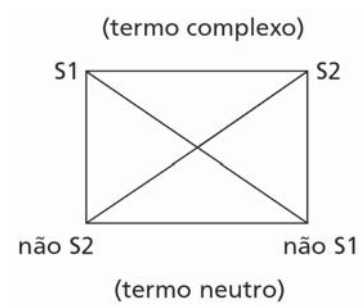


Figura 10.9: Termos contraditórios.

Embora, num primeiro momento da teoria, o quadrado tenha sido privilegiado como representação da estrutura elementar da significação, ele tem sido questionado pelas tendências mais recentes da semiótica que criticam o binarismo por ele pressuposto, que não permitiria dar conta das gradações e do aspecto contínuo (por oposição a *discreto*, ou seja, não formado por unidades claramente delimitadas) do sentido. Ainda que o quadrado represente também os termos complexo e neutro como capazes de remeter à tensão entre contrários e subcontrários, esses termos foram pouco explorados pela teoria semiótica na sua fase primeira. Desenvolvimentos posteriores da teoria têm procurado uma alternativa de análise que permita levar em consideração esses aspectos. São esses outros caminhos para o estudo do sentido que vamos conhecer a seguir.

Um caminho para além do quadrado?

Para explicar a necessidade de introduzir a questão da gradação ao considerar a construção da significação, Pietroforte (2007) analisa o poema “A morte a cavalo”, de Carlos Drummond de Andrade, do qual reproduzimos apenas o trecho inicial:

A morte a cavalo

A cavalo de galope

a cavalo de galope

a cavalo de galope

lá vem a morte chegando (...)

A morte desembestada

com quatro patas de ferro
a cavalo de galope
foi levando minha vida.



Você pode conhecer a íntegra do poema de Drummond "A morte a cavalo" ouvindo a sua declamação por José Maria Alves, neste link: <http://www.youtube.com/watch?v=TchNLskDxPA>. Se preferir, também pode ler o poema no link <http://obusca-dor.org/2011/07/a-morte-a-cavalo/>, e assim acompanhar ainda melhor as considerações que fazemos sobre ele.

Como bem esclarece Pietroforte, uma leitura desse poema baseada apenas na relação de oposição entre /vida/ e /morte/ não daria conta da sua real complexidade. A morte se instaura não como uma entidade ausente, algo que se anuncia para um futuro distante e não percebido, mas como uma presença sentida como cada vez mais próxima, mais intensa, na vida do enunciador. Pelos efeitos do plano da expressão, dados pela repetição do verso "a cavalo de galope", o poema ganha um ritmo, que vai acenando para a presença anunciada da morte: as palavras aqui não apenas falam do movimento, mas, de certo modo, o reproduzem, evidenciando sua aceleração: "lá vem a morte chegando". A morte se presentifica no texto tanto pelo conteúdo (o que se diz sobre ela) quanto pela expressão (sonoridade, repetição, ritmo).

O poema tematiza, assim, a aproximação ameaçadora da morte, remetendo à brevidade da vida, a sua palpitação (o ritmo da morte acenando para o ritmo da vida) e a sua fugacidade. Esta pode ser a qualquer momento interrompida pelas patas que se aproximam e se imprimem velozes e insistentes. A morte vai levando os amigos, os parentes, os amores, vai laçando-os, abarcando todos os conhecidos, os que importam afetivamente para o sujeito, até que este resulte acuado, sem ter como se esconder, impotente à espera do seu momento de também ser levado.

No poema, a morte ganha cada vez mais presença na vida do sujeito, mais e mais sentida e pressentida, anunciada, instaurando-se como certa até que se torne definitiva. À medida que se aproxima a

morte, a vida recua, fragilizando-se paulatinamente sem a companhia dos afetos que já se foram.

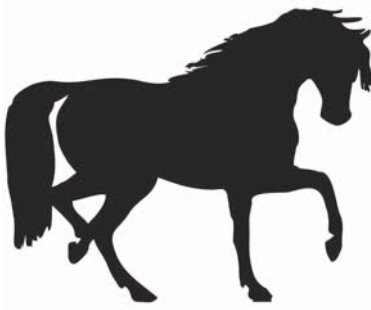


Figura 10.10: No plano da expressão, o ritmo criado ajuda a construir o sentido da morte chegando a cavalo.

Fonte: http://openclipart.org/detail/372/horse-silhouette-by-johnny_automatic

Buscando dar conta dessa gradação dos sentidos – que, como vimos, não seria bem capturada pelo quadrado semiótico –, encontramos um desenvolvimento da proposta greimasiana denominado *semiótica tensiva*. De acordo com essa perspectiva – que não devemos considerar como uma “nova teoria”, mas como um desenvolvimento dentro da própria semiótica discursiva –, a articulação do sentido é pensada a partir de dois eixos: o da *extensidade* e o da *intensidade*, que recebem inflexões de tonicidade: “afirmar e negar, nessa concepção, é dar mais ou menos tonicidade aos valores investidos” (PIETROFORTE, 2007, p. 14). Assim, de acordo com essa perspectiva, na análise do poema de Drummond:

a vida é da ordem da extensidade, pois integra os conteúdos sobre os quais a morte vem colocar suas marcas locais e, portanto, intensas. Desse modo, sobre cada eixo se projeta tonicidade, que varia do átono aoônico, o que significa que tanto a vida quanto a morte sofrem essa variação (PIETROFORTE, 2007, p. 14).

No poema, à medida que a morte ganha tonicidade, a vida perde tonicidade. A representação visual – anteriormente construída a partir do quadrado – será agora feita com base num gráfico, no qual o eixo *x* corresponde à categoria da extensidade e o eixo *y*, à categoria da intensidade. Pelo modo como vida e morte se articulam no plano do conteúdo do poema, produz-se uma correlação inversa. Se vida e morte crescessem juntas ou diminuíssem juntas, teríamos uma correlação conversas.



Figura 10.11: Correlação inversa morte x vida.

Apesar da proposta da semiótica tensiva, o quadrado semiótico não foi abandonado pela teoria e continua a ser utilizado para pensar diferentes relações entre categorias mobilizadas pela análise semiótica, em seus distintos níveis. Nesse sentido, Teixeira explica que:

O quadrado semiótico não se reduz a uma categoria binária, já que formaliza uma série de relações e desdobramentos e deve ser percebido, na recomendação de Floch, como uma pequena dramaturgia. Uma complexificação progressiva das operações vai gerando termos e conceitos que, num jogo de contradições e contrariedades, implicações e negações, serão capazes de “mapear” não só os “limites de uma consciência”, mas os seus vazios, os espaços não preenchidos, as relações supostas, os conceitos interditos (TEIXEIRA, 1996, p. 48).

Uma interessante representação gráfica para pensar a relação entre termos opostos vem da tradição chinesa do *yin* e do *yang*, que incorporam as noções de interdependência, coexistência e movimento entre os contrários.

De acordo com a filosofia chinesa, o *ying-yang* é uma representação do princípio da dualidade de *yin* e *yang*, que são concebidos como forças complementares. *Ying* é o princípio passivo, noturno, escuro, frio e *yang*, o princípio ativo, diurno, luminoso, quente.

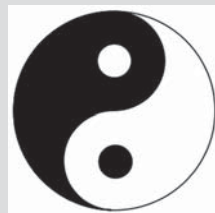


Figura 10.12: Ying-yang.

Fonte: <http://openclipart.org/detail/98437/ying-yang-by-manio1>

Vimos discutindo até aqui o fato de que – a depender do texto analisado – temos que levar em consideração a possibilidade de pensarmos não apenas em oposições, mas também em categorias mais complexas, que compreendem a coexistência de termos contrários ou contraditórios. Para fechar nossa aula, convidamos você a refletir mais um pouco a respeito dessa questão. Para isso, propomos que você resolva a Atividade Final, que envolve a leitura e análise de um dos mais famosos poemas do Barroco brasileiro.

ATIVIDADE FINAL

Atende aos Objetivos 1 e 2

Descobrimos a complexidade do sentido

A estética do Barroco se caracteriza por privilegiar o jogo dos contrastes e das oposições, servindo-se largamente da figura da antítese. Analise o poema barroco de Gregório de Matos, a partir da oposição entre /humanidade/ e /divindade/. Finalize sua análise com a organização de um quadrado semiótico, explorando os seus termos.

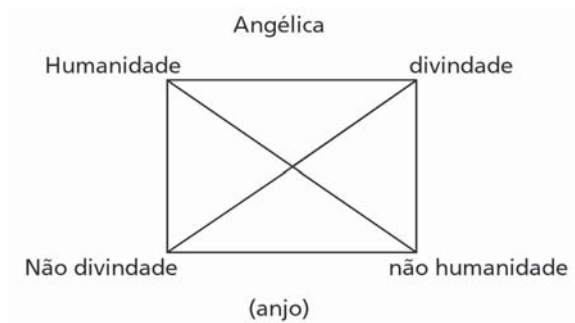
Soneto

Anjo no nome, Angélica na cara,
Isso é ser flor, e Anjo juntamente,
Ser Angélica flor, e Anjo florente,
Em quem, senão em vós se uniformara?

Quem veria uma flor, que a não cortara
De verde pé, de rama florescente?
E quem um Anjo vira tão luzente,
Que por seu Deus, o não idolatrara?

Por reconhecer o caráter angelical, esse “eu” do poema idolatra Angélica: “sois dos meus altares”. Contudo, na última estrofe, esse caráter eufórico associado à mulher é negado: apesar do nome e do rosto, Angélica não age como tal, pois, segundo o “eu”, ela é anjo que o tenta e não o guarda. Angélica, portanto, parece destituída da sua aura, como mulher que o seduz, levando-o ao pecado.

O poema é um exemplo da estética barroca, primorosa pela associação de contrastes e oposições. No caso de Angélica, não se trata de ser mulher ou ser anjo, mas ser as duas coisas simultaneamente. O caráter celestial é evocado euforicamente, enquanto o humano é disfórico: na perspectiva religiosa do século XVII, o prazer físico se associa ao pecado, afastando o homem de Deus. Organizando esses sentidos no quadrado semiótico, o anjo se caracteriza como termo neutro: nem humano, nem divino, enquanto Angélica seria o termo complexo.

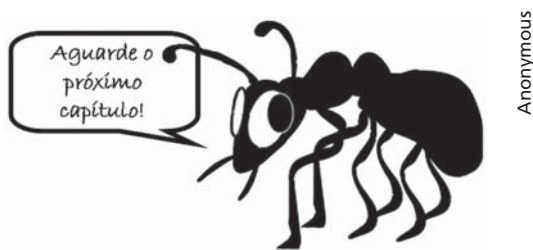


CONCLUSÃO

Nesta aula, vimos o que a semiótica discursiva concebe com relação ao nível fundamental do percurso gerativo de sentido. Para essa teoria, todo o sentido se apresenta no texto a partir de uma primeira ruptura, uma primeira descontinuidade que vai fazer surgir uma oposição semântica. É a noção de *morte* que faz surgir a de *vida*, a noção de *luz* que vai nomear as *trevas* etc. A partir dessa oposição, organizam-se os sentidos em patamares ou níveis mais complexos e menos abstratos, como veremos nas aulas seguintes, com o estudo mais detalhado dos níveis narrativo e discursivo. Esse raciocínio não é para fazer com que se pense os textos na perspectiva de um esquema fechado e reducionista, mas como uma contribuição para complexificar a sua leitura. Como você será também um professor, a grande questão é: em que sentido a

semiótica pode contribuir para as aulas de leitura? Como você poderá mobilizá-la, favorecendo a leitura de seus alunos? Fique pensando nessas questões, elas serão retomadas futuramente.

Em nossas próximas aulas, continuaremos nossa caminhada pelos níveis do percurso gerativo.



Fonte: <http://openclipart.org/detail/26950/architetto----fromichina-by-anonymous>

RESUMO

No contexto da semiótica discursiva, o percurso gerativo do sentido é utilizado como uma ferramenta para analisar textos em seus diferentes níveis. Esse procedimento permite considerar as particularidades de cada um desses níveis, camadas ou patamares textuais. Como vimos em aulas anteriores, como o texto é constituído por três níveis, fundamental, narrativo e discursivo, também o percurso gerativo de sentido é composto por três patamares: o nível profundo, o nível narrativo e o nível discursivo. Nesta aula, estudamos o primeiro desses patamares, procurando entender melhor o modo como o sentido se organiza no nível fundamental, o mais abstrato e profundo, tanto em seu componente sintático quanto no semântico. Com base nos vários exemplos considerados, vimos, porém, que nem todos os textos podem ser analisados apenas com base em oposições binárias, mas que o sentido pode apresentar gradações, mais bem explicadas a partir da proposta da chamada semiótica tensiva. Esse desenvolvimento da semiótica greimasiana oferece algumas novas ferramentas para dar conta da complexidade da significação.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Em nossa próxima aula, daremos continuidade ao estudo do percurso gerativo de sentido, subindo mais um degrau em direção à superfície textual. Vamos conhecer melhor o nível narrativo: um outro modo de olhar para o mesmo texto, um outro modo de pensar novamente sobre o sentido.

Linguística III

Referências

_____. (1986) *Knowledge of Language: its nature, origin and use*. Praeger. New York.

AMARAL OLIVEIRA, L. (2003). Formalismo e Funcionalismo: fatias da mesma torta. In: *Stientibus*, Feira de Santana, Vol. 29:95-104.

BLOOMFIELD, L. (1933) *Language*. 1969. George Allen & Unwin LTD. Great Britain.

BORGES NETO, J. (2004) *Ensaio de Filosofia da Linguística*. Parábola. São Paulo.

CHOMSKY, N. (1965) *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. 1970. Aguilar. Madrid.

DASCAL, M. (Org.) (1978 \ 1983) *Fundamentos Metodológicos da Linguística*. Vol. I. Editora Global Universitária.

DILLINGER, M. (1991). Forma e função na Linguística. In: DELTA, Vol. 17, 1: 995-407.

DOSSE, F. (1991) *História do Estruturalismo*. Vol. I e II. 1993. Editora da UNICAMP. São Paulo.

DUCROT, O.; TODOROV, T. (1972) *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. 2003. Siglo XXI Editores. Capital Federal, Argentina.

FOUCAULT, M. et. al. (1968). *Estruturalismo e Teoria da Linguagem*. Editora Vozes. Rio de Janeiro.

GORETTI PEZZATTI, E. (2004). O funcionalismo em Linguística. In: MUSSALIM, F.; BENTES, M. C. *Introdução à Linguística III: Fundamentos epistemológicos*. Cortez Editora: São Paulo.

KATO, M. (1998) Formas de Funcionalismo na Sintaxe. In: DELTA, Vol. 14, especial.

KUHN, T. (1962) *La estructura de las revoluciones lingüísticas*. 1971. Fondo de Cultura Económica. México.

LYONS, J. (1981) *Lingua(gem) e Linguística: uma introdução*. LTC Editora. Rio de Janeiro.

MALMBERG, B. (1959) *Los nuevos caminos de la lingüística*. 1970. Siglo XXI Editores. México.

- MARTELOTTA, M.; KENEDY, E. (2003). A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: FURTADO CUNHA, M. A.; RIOS DE OLIVEIRA, M.; MARTELOTTA, M. (Orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. DP&A Editora: Brasil.
- MAZIÈRE, F. (2007) *A análise do discurso: história e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial.
- MOURA NEVES, M. H. (1997). *A gramática funcional*. Martins Fontes: São Paulo.
- PIMENTA-BUENO, M. (2003) *A evolução do pensamento linguístico*. Editora Papel Virtual. Rio de Janeiro.
- PIRES DE OLIVEIRA, R. (2004). Formalismos na Linguística: uma reflexão crítica. In: MUSSALIM, F.; BENTES, M. C. *Introdução à Linguística III: Fundamentos epistemológicos*. Cortez Editora: São Paulo.
- SAUSSURE, F. (1916\ sd) *Curso de Linguística Geral*. 2005. São Paulo: Cultrix
- VOTRE, S.; NARO, A. (1989). *Mecanismos funcionais do uso da língua*. In: DELTA, Vol. 5, 2: 169-184.
- WEEDWOOD, B. (2002) *História concisa da Linguística*. São Paulo: Parábola Editorial.
- WILSON, V. (2008). Motivações pragmáticas. In: MARTELOTTA, M. *Manual de Linguística*. Editora Contexto: São Paulo.

Aula 2

- ABBAGNANO, N. (1998). *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes.
- AULETE digital. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon Ed. Digital. Disponível em: www.auletedigital.com.br. Acesso em: 30 de maio 2012.
- BAKHTIN, M. (2004). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec.
- _____. (2007). *O freudismo: um esboço crítico*. São Paulo: Perspectiva.
- BRAIT, B. (Org.). (2005). *Bakhtin: conceitos-chaves*. São Paulo, SP: Contexto.
- CARROLL, L. (2005). *Alice no País das Maravilhas*. São Paulo: Scipione.
- FARACO, C. (2009) *A linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial.

- FIORIN, J. L. (2006). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática.
- FLORES, V. do N. O.; TEIXEIRA, M. (2005). O dialogismo: Mikhail Bakhtin. In: *Introdução à linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto.
- SAUSSURE, F. (2000). *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix.
- SOUZA, G. T. (2002). *Introdução à Teoria do Enunciado Concreto do Círculo Bakhtin / Volochinov / Medvedev*. 2 ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP.
- WEEDWOOD, B. (2002). *História concisa da Linguística*. São Paulo: Parábola Editorial.

Aula 3

- BAKHTIN, M. “Os gêneros do discurso”. In: BAKHTIN, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306.
- BRANDÃO, BRANDÃO, H. N. “Texto, gênero do discurso e ensino”. In: __. (Org.). (2003). *Gêneros do discurso na escola*. 4 ed. São Paulo: Editora Cortez, p. 17-45.
- BRAIT, B. “PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade”. In: ROJO, R. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. (2000). São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado em Letras, p. 15-25.
- CARVALHO, José Cândido de (1971). *Por que Lulu Bergantim não atravessou o Rubicon*. Rio de Janeiro: Jose Olympio.
- CEREJA, W. (2012). “Significação e tema”. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. 5 ed. São Paulo, SP: Contexto, p. 201-220.
- FARACO, C. A. (2009). *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial.
- FIORIN, J. L. (2006). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática.
- FLORES, V. do N. O.; TEIXEIRA, M. “O dialogismo: Mikhail Bakhtin”. In: (2005). *Introdução à linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto.
- GARCIA, W. A. P. et al. *Baú do professor: histórias e oficinas pedagógicas*. vol. 5. Editora Fapi: Belo Horizonte, s.d., p. 40.
- GUIMARÃES, C. P. (2010). “A tecnologia blog: de diário a fichário virtual”. *Euto-mia - Revista online de Literatura e Linguística*. Ano III. vol. 1, 2010. Disponível em: <http://www.revistaeutomia.com.br/>.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. (2010). *Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor*. Petrópolis: Vozes.

Aula 4

BENTES, Maria Cristina. “Linguística textual”. (2000). In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. Volume 1. São Paulo: Editora Cortez.

DICCIONARIO VOX LATINO-ESPAÑOL ESPAÑOL-LATINO (1996). Barcelona: Editora Spes.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. (1983). *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Editora Cortez.

FÁVERO, Leonor Lopes (2002). *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Editora Ática.

INFANTE, Ulisses (1991). *Do texto ao texto. Curso prático de leitura e redação*. Editora Scipione. São Paulo.

KOCH, Ingedore G. Villaça (1989). *A coesão textual*. São Paulo: Contexto.

KOCH, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães (2007). *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Editora Cortez.

KOCH, Ingedore G. Villaça (1997). *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Editora Contexto.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1990). *A coerência textual*. São Paulo: Editora Contexto.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (2008). *Produção e compreensão textual*, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Editora Parábola.

KOCH, Ingedore G. Villaça (2001). “Linguística textual: Quo Vadis?”. In: *Revista DELTA*, nº. 17, Vol. Especial, p. 11-23.

CANÇADO, Márcia (2012). *Manual de semântica*. São Paulo: Editora Contexto.

Aula 5

AZEREDO, José Carlos (2005). A quem cabe ensinar a leitura e a escrita? In: PAULIUKONIS, Maria Aparecida; GAVAZZI, Sigrid (Org.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

ANTUNES, Irandé (2005). *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial.

FÁVERO, Leonor Lopes (2002). *Coesão e coerência textuais*. São Paulo: Editora Ática.

KLEIMAN, Angela (2007). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, São Paulo: Pontes.

KOCH, Ingedore G. Villaça (1997). *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Editora Contexto.

KOCH, Ingedore G. Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos (1990). *A coerência textual*. São Paulo: Editora Contexto.

MATLIN, Margaret (2003). *Psicologia cognitiva*. Rio de Janeiro: LTC Editora.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida (2007). *Texto e contexto*. In: VIEIRA, Silvia R.;

BRANDÃO, Silvia F. *Ensino de gramática, descrição e uso*. São Paulo: Editora Contexto.

PINKER, Steven (2002). *O instinto da linguagem*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

Aula 6

CASTILHO, Ataliba Teixeira (2005). Estudos de língua falada: uma entrevista com Ataliba Teixeira de Castilho. In: *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, volume 3, número 4.

CASTILHO, Ataliba T. (2010). *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto.

CASTILHO, Ataliba T. (2011). *A língua falada no ensino do português*. São Paulo: Editora Contexto.

MARCUSCHI, Luiz Antônio (1986). *Análise da conversação*. São Paulo: Editora Ática.

PAIVA DIONÍSIO, Ângela (2000). “Análise da conversação”. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à Linguística – domínios e fronteiras*. São Paulo: Editora Cortez.

SAUSSURE, F. (1916\ sd). *Curso de Linguística Geral*. 2005. São Paulo: Cultrix.

WILSON, Victoria. (2010). “Motivações pragmáticas”. In: MARTELOTTA, Mario Eduardo. *Manual de Linguística*. São Paulo: Editora Contexto.

Aula 7

CALLOU, D. (2007). “Gramática, variação e normas”. IN: VIEIRA, Silivia R. & BRANDÃO, Silvia F. *Ensino de gramática, descrição e uso*. São Paulo: Editora Contexto.

CASTILHO, A. T. (2004). *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Editora Contexto.

DEHAENE, S. (2011). *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. São Paulo: Editora Penso.

ELIAS, V. M. (2011). *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Editora Contexto.

GAGO, P. C. (2002). Questões de transcrição em Análise da Conversa. *Revista Veredas*, v.6, n.2, p. 89-113.

HIGOUNET, C. (2003). *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola.

KATO, M. (1999). *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Editora Ática.

MARCUSCHI, L. A. (2000). *Da fala para a escrita. Estratégias de textualização*. São Paulo: Editora Cortez.

MARCUSCHI, L. A. (1986). *Análise da Conversação*. São Paulo: Editora Ática.

MARCUSCHI, L. A.; PAIVA DIONÍSIO, A. (2005). *Fala e escrita*. Recife: CEEL.

PAIVA DIONÍSIO, A. (2000). Análise da Conversação. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Editora Cortez, p. 69-99.

Aula 8

- BARROS, D. L. P. (2003). “Estudos do discurso”. In: FIORIN, J. L. *Introdução à Linguística*, Volume 2. São Paulo: Editora Contexto.
- CORTINA, A.; MARCHEZAN, R. (2004). Teoria semiótica: a questão do sentido. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. *Introdução à Linguística*. Fundamentos epistemológicos. São Paulo: Editora Cortez.
- FIORIN, J. L. (2003). O projeto hjelmsleviano e a semiótica francesa. In: *Galáxia* (PUCSP), v. 5, p. 19-52.
- FIORIN, J. L. (2008). *Em busca do sentido: estudos discursivos*. São Paulo: Contexto.
- FIORIN, J. L. (2009). *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto.
- HÉNAULT, A. (2006). *História concisa da Semiótica*. São Paulo: Parábola.
- PEIRCE, C. S. (1977). *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva.
- SAUSSURE, F. (1916\sd). *Curso de Linguística Geral*. 2005. Cultrix. São Paulo.
- SANTAELLA, M. L. (1988). *O que é semiótica?* São Paulo: Editora Brasiliense.
- SIMÕES, D. M. P. (2006). Rastreado as teorias semióticas: um projeto de estratégias técnico-pedagógicas. *Caderno Seminal Digital*, volume. 5, p. 207-245.
- TEIXEIRA, L. (1996). *A Semiótica no espelho*. Cadernos de Letras, v. 12, p. 33-49, 1996.
- VOGT, C. (2006). “Semiótica e semiologia”. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI RODRIGUES, S. (Orgs.). *Discurso e textualidade*. São Paulo: Editora Pontes.

Aula 9

- BARROS, D. L. P. Estudos do discurso. In: FIORIN, J. L. (Org.). (2008). *Introdução à Linguística II: Princípios de análise*. São Paulo: Contexto, p. 187-219.
- _____. (2001). *Teoria do discurso: fundamentos semióticos*. (2001). 3ª ed. São Paulo: Humanitas / FFLCH / USP.
- _____. (2001a). *Teoria semiótica do texto*. 4 ed. São Paulo: Ática.
- CORTINA, A.; MARCHEZAN, R. C. Teoria semiótica: a questão do sentido. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). (2004). *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, p. 393-438.

- GREIMAS, A. J. (1975). *Sobre o sentido*. Petrópolis: Vozes.
- HJELMSLEV, L. (1975). *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva. [Título original: 1943].
- FIORIN, J. L. (2005). *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto.
- _____. (2011). *Elementos de análise do discurso*. 15 ed. São Paulo: Contexto.
- HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Versão 1.0. Editora Objetiva, 2001.
- PESSOA, Fernando. (1986). *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar. [Publicação original: Presença, n. 41-42, maio, 1934.]
- SAUSSURE, F. (2000). *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix.
- TATIT, L. A abordagem do texto. In: FIORIN, J. L. (Org.). (2011). *Introdução à Linguística: I. Objetos teóricos*. 6 ed. São Paulo, Contexto, p. 187-209.

Aula 10

- ASSIS, M. (1880). *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2038>. Acesso em: 09 dez. 2012.
- FIORIN, J. L. (2008). *Elementos de análise do discurso*. 14. ed. São Paulo: Contexto.
- GREIMAS, A. J.; FONTANILLE, J. (1993). *Semiótica das paixões*. São Paulo: Ática.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. (2008). *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto.
- MANCINI, R. (2005). Relampiano. In: LOPES, I. C.; HERNANDES, N. (Orgs.). *Semiótica: objetos e práticas*. São Paulo: Contexto, p. 27-41.
- PIETROFORTE, A. V. (2007). *Análise do texto visual: a construção da imagem*. São Paulo: Contexto.
- TEIXEIRA, L. (1996). *As cores do discurso*. Niterói, RJ: EDUFF.
- WILDE, O. ([1891], 2003). *A alma do homem sob o socialismo*. São Paulo: L&PM Editores.

ISBN 978-85-7648-916-0



9 788576 489160



UENF
Universidade Estadual
do Norte Fluminense



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

**SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA**



**Ministério da
Educação**

